

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un guide d'information sur l'évaluation dynamique des compétences des  
étudiantes et étudiants en situation de handicap à l'intention du personnel enseignant du collégial

par

Geneviève Brunet

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Septembre 2020

© Geneviève Brunet, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un guide d'information sur l'évaluation dynamique des compétences des  
étudiantes et étudiants en situation de handicap à l'intention du personnel enseignant du collégial

par

Geneviève Brunet

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Raymonde Gosselin	Directrice de l'essai
Denyse Lemay	Évaluatrice externe de l'essai

Essai accepté le 6 octobre 2020

## SOMMAIRE

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (EESH) au collégial est en hausse depuis plus de 10 ans. Cette augmentation entraîne des responsabilités supplémentaires pour le personnel enseignant quant au soutien à fournir à ces étudiantes et étudiants, particulièrement lors de l'évaluation des apprentissages. En effet, puisqu'elles doivent être justes et équitables pour tous, les périodes d'évaluation demandent une adaptation aux spécificités de certains handicaps, nécessitant parfois plus que des accommodements de la part des enseignantes et des enseignants. Ainsi, le problème sur lequel nous nous penchons concerne leurs difficultés à évaluer efficacement<sup>1</sup> les compétences des EESH. Pour pallier ces difficultés, nous nous sommes intéressée à la méthode d'évaluation dynamique des apprentissages. L'objectif général de cet essai consiste donc à évaluer la pertinence de l'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial.

En lien avec cet objectif, un cadre de référence a été élaboré autour de l'évaluation des apprentissages afin de déterminer les impacts possibles auprès des EESH. Une recension d'écrits a permis de relever que la méthode d'évaluation dynamique, provenant de l'approche vygotskienne, semblait compatible avec l'approche par compétences et appropriée pour les enseignantes et les enseignants désirant adapter leurs évaluations auprès des EESH. Toutefois,

---

<sup>1</sup> Se dit d'une méthode qui produit l'effet attendu, qui remplit bien sa tâche, qui atteint son but, qui aboutit à des résultats utiles (Jeuge-Maynard, 2019).

puisque nous n'avons repéré aucun outil adapté au collégial expliquant la méthode d'évaluation dynamique, la conception d'un guide s'est avérée nécessaire afin de soutenir les enseignantes et les enseignants désirant la mettre de l'avant. Ainsi, l'objectif spécifique de cet essai consiste à élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial.

Basée sur le modèle proposé par Van der Maren (2014), une recherche développement qualitative de nature interprétative nous a permis de réaliser cet essai. Un guide d'information de la méthode d'évaluation dynamique a donc été élaboré et validé par quatre participantes. Un questionnaire numérique et des entrevues semi-dirigées ont été utilisés pour recueillir des commentaires sur la première version du guide et un journal de bord structuré a permis de consigner des informations complémentaires. Après l'analyse de ces données, nous avons procédé à la mise au point de cet objet pédagogique.

Finalement, l'interprétation des résultats démontre que les éléments favorisant la compréhension et la réflexion du personnel enseignant concernant de la méthode d'évaluation dynamique ont été adéquatement extraits. Ainsi, le guide d'information de la méthode d'évaluation dynamique pourrait répondre au besoin de soutien des enseignantes et des enseignants face à l'évaluation des compétences auprès des EESH. De plus, il ressort que la méthode d'évaluation dynamique se déroule dans un contexte d'inclusion et qu'elle est transférable à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, et ce, peu importe leurs caractéristiques personnelles ou leur programme d'études.

## REMERCIEMENTS

J'ai toujours eu en moi cette volonté de vouloir faire évoluer les choses et laisser une trace dans le grand monde de l'éducation. Depuis le début de ma carrière d'enseignante, je ressens un profond malaise avec les manières traditionnelles d'évaluer les apprentissages. Ainsi, il y a quelques années, j'ai décidé de mieux comprendre les pratiques évaluatives actuelles ainsi que les alternatives vers lesquelles les enseignantes et les enseignants pourraient se tourner, particulièrement au regard des étudiantes et des étudiants en situation de handicap.

À travers cette expérience de maîtrise professionnelle haute en émotion, plusieurs personnes m'ont soutenue et je voudrais les remercier. En participant à mon projet directement ou indirectement, ma famille, mes amis, mes collègues de travail ainsi que de ma direction d'essai m'ont incitée à persévérer et à me rendre jusqu'au bout. Le contexte dans lequel s'est déroulée la fin de cette maîtrise l'a grandement complexifiée et j'aurais eu plusieurs occasions de baisser les bras sans le soutien de ces précieuses personnes. Chacune à sa façon, elles ont fait une différence dans mon parcours professionnel et je tiens à leur souligner toute ma reconnaissance. Évidemment, l'élaboration de cet essai a nécessité de faire plusieurs deuils de contenu, mais je me promets qu'un jour, il y aura une suite.

Je tiens finalement à remercier les enseignantes et enseignants qui désireront mettre en place la méthode d'évaluation dynamique dans leur cours. Je suis convaincue que vous ferez une différence dans la vie de plusieurs étudiantes et étudiants et je vous promets d'être là pour vous soutenir à mon tour.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE .....	5
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	5
1.1 L'augmentation des étudiantes et des étudiants en situation de handicap au collégial.....	5
1.1.1 La clientèle émergente en Techniques d'éducation à l'enfance au cégep Édouard-Montpetit .....	7
1.1.2 La mise en place de mesures d'accommodement au cégep Édouard-Montpetit...	10
1.2 Les changements imposés par le Renouveau pédagogique.....	12
1.2.1 La mise en place de l'approche par compétences .....	13
1.2.2 La mise en place d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages .....	14
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI .....	17
2.1 Les difficultés liées à l'accompagnement des étudiantes et étudiants en situation de handicap .....	17
2.1.1 Le nombre réel de cas dans les classes.....	17
2.1.2 La lacune dans la formation du personnel enseignant.....	19
2.1.3 Le défi de la délimitation affective pour le personnel enseignant.....	20
2.2 Les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap .....	23
2.2.1 Les éléments qui complexifient l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap.....	23
2.2.2 Le manque de recherches sur l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial .....	28
2.2.3 L'absence de recherche sur l'évaluation dynamique dans un contexte scolaire auprès de jeunes adultes en situation de handicap .....	36
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI.....	41

<b>DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>45</b>
1. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SELON L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES .....	45
1.1 L'approche par compétences.....	45
1.2 La notion de compétence .....	47
1.3 La notion d'évaluation des compétences .....	51
1.4 Les fonctions de l'évaluation des apprentissages.....	52
1.5 Le processus d'évaluation des compétences .....	56
1.5.1 L'intention.....	57
1.5.2 La mesure .....	58
1.5.3 Le jugement.....	59
1.5.4 La décision .....	60
1.6 Les impacts liés à l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap dans le contexte actuel .....	62
2. L'ÉVALUATION DYNAMIQUE SELON L'APPROCHE VYGOTSKIENNE.....	67
2.1 L'approche vygotskienne.....	68
2.2 La zone proximale de développement .....	69
2.3 Les fonctions psychiques supérieures .....	71
2.4 La méthode d'évaluation dynamique.....	73
2.5 Les modèles d'évaluation dynamique.....	78
2.6 Le processus d'évaluation dynamique .....	79
2.6.1 Le prétest.....	80
2.6.2 L'étayage.....	82
2.6.3 Le posttest .....	85
2.7 Les impacts liés à l'utilisation de la méthode d'évaluation dynamique auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap .....	88
3 LA SYNTHÈSE PERSONNELLE DU CADRE DE RÉFÉRENCE .....	92
4 L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE L'ESSAI.....	97

<b>TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>99</b>
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	99
2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS .....	101
3. LE DÉROULEMENT .....	102
3.1 L'analyse de la demande .....	103
3.2 Le cahier des charges .....	104
3.3 La conception pédagogique de l'objet .....	105
3.4 La préparation technique de l'objet.....	107
3.5 La mise au point de l'objet.....	108
4. LES MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	110
4.1 Le questionnaire numérique.....	111
4.2 L'entrevue semi-dirigée .....	113
4.3 Le journal de bord .....	114
4.4 La triangulation des données.....	115
5. LES MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES .....	115
6. LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	117
7. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	117
<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>119</b>
1. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES .....	119
1.1 La présentation générale du guide.....	120
1.2 Les éléments conceptuels.....	121
1.3 Les éléments pratiques .....	123
1.4 L'aspect général du devis.....	124
2. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES .....	126
2.1 La présentation générale du guide.....	127
2.2 Les éléments conceptuels.....	129
2.3 Les éléments pratiques .....	132
2.4 L'appréciation générale du devis .....	135



3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	137
3.1 La pertinence générale des informations.....	137
3.2 La clarté générale des informations .....	139
3.3 La quantité générale des informations .....	143
3.4 La modification de l'objectif général du guide .....	143
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>147</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>153</b>
ANNEXE A. PROPORTION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS À QUI SONT OFFERT DES MESURES ADAPTÉES.....	173
ANNEXE B. STATISTIQUES 2016 DES EESH PAR PROGRAMMES AU CÉGEP ÉDOUARD-MONTPETIT.....	175
ANNEXE C. LES ACTIVITÉS QUE RÉALISENT LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS AUPRÈS DES EESH.....	177
ANNEXE D. EXEMPLE D'ENSEIGNEMENT SELON LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT .....	183
ANNEXE E. TAXONOMIE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE .....	185
ANNEXE F. EXEMPLE D'ÉVALUATION DYNAMIQUE SELON LE MODÈLE DU GÂTEAU .....	189
ANNEXE G. DEVIS DU GUIDE D'ÉVALUATION DYNAMIQUE .....	191
ANNEXE H. PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE DANS LE CADRE D'UNE MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL.....	205
ANNEXE I. QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION .....	209
ANNEXE J. CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....	213
ANNEXE K. LETTRE D'APPROBATION D'UN PROJET D'ESSAI.....	215
ANNEXE L. GUIDE D'INFORMATION DE LA MÉTHODE D'ÉVALUATION DYNAMIQUE.....	217

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Classification des EESH en TÉE entre l'hiver 2016 et l'hiver 2018 .....	8
Tableau 2. Composantes principales d'un programme d'études techniques jumelées aux caractéristiques d'une compétence selon Beauchamp (2020).....	50
Tableau 3. Les fonctions de l'évaluation des apprentissages .....	55
Tableau 4. Comparatif entre les deux approches concernant l'évaluation des apprentissages.....	96
Tableau 5. Comparaison entre les phases de développement d'un objet pédagogique proposées par Van der Maren (2014) et les différentes étapes de notre essai. ....	110
Tableau 6. Classification des résultats concernant la présentation générale du guide.....	121
Tableau 7. Classification des résultats concernant les éléments conceptuels du devis .....	123
Tableau 8. Classification des résultats concernant les éléments pratiques du devis.....	124
Tableau 9. Classification des résultats concernant l'aspect général du devis.....	125

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schéma illustrant les seuils délimitant la zone proximale de développement.....	70
Figure 2. Schéma illustrant l'approche vygotskienne en tant que cadre de référence pour mieux comprendre l'apprentissage et l'enseignement.....	77
Figure 3. Schéma illustrant les deux modèles d'évaluation dynamique .....	79
Figure 4. Schéma illustrant les éléments de la méthode d'évaluation dynamique des compétences .....	87

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
CSA	Centre de services adaptés
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
EESH	Étudiante ou étudiant en situation de handicap
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
REEC	Règlement sur le régime des études collégiales
TA	Trouble d'apprentissage
TDA/H	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TÉE	Techniques d'éducation à l'enfance
TM	Trouble de santé mentale
TSL	Trouble spécifique du langage
ZPD	Zone proximale de développement

## INTRODUCTION

Plusieurs recherches (Alarie et al, 2013; Ducharme et Montminy, 2012, 2015; Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2016; Macé et Landry, 2012) démontrent une augmentation significative du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap (EESH) dans le réseau collégial. En vertu de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, les directions des cégeps<sup>2</sup> ont l'obligation d'accommoder raisonnablement les EESH (Ducharme et Montminy, 2012, 2015). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2017) précise d'ailleurs que chaque établissement d'enseignement a le mandat d'organiser des accommodements stimulant le succès académique de cette clientèle.

Cette hausse du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap au collégial entraîne des responsabilités supplémentaires quant au soutien à leur fournir et semble alourdir la tâche des enseignantes et des enseignants (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2016; Raymond, 2012), particulièrement lors de l'évaluation des apprentissages. Puisqu'elles doivent être justes et équitables pour tous, les périodes d'évaluation demandent une adaptation aux spécificités de certains handicaps (Cégep Édouard-Montpetit, 2015), engendrant parfois plus que des accommodements de la part des enseignantes et des enseignants. Ainsi, le problème sur lequel nous nous penchons dans cet essai concerne les difficultés des enseignantes et enseignants à évaluer efficacement les compétences des EESH.

---

<sup>2</sup> Au collégial, nous retrouvons des établissements qui portent le nom de collège et d'autres de cégep. Dans le cadre de cet essai, le terme « cégep » sera privilégié.

Pour pallier les obstacles rencontrés par le personnel enseignant, nous nous sommes intéressée à l'évaluation dynamique des apprentissages en tant qu'alternative aux évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018). Nous croyons qu'une meilleure compréhension de cette méthode d'évaluation soit une voie intéressante à examiner et puisse favoriser l'implantation de certaines innovations pédagogiques. En effet, l'évaluation dynamique semble correspondre à une méthode d'évaluation pertinente s'adressant à l'ensemble des étudiantes et étudiants vivant des difficultés, en plus d'être moins contraignante pour le personnel enseignant. Cependant, nous n'avons trouvé aucun outil adapté au collégial expliquant cette méthode d'évaluation. La conception d'un guide est ainsi devenue nécessaire afin de soutenir les enseignantes et les enseignants désirant la mettre en place.

Dans le chapitre de la problématique, l'augmentation des EESH, et plus particulièrement de la clientèle émergente qui compose le programme d'études Techniques d'éducation à l'enfance du cégep Édouard-Montpetit, ainsi que la mise en place des mesures d'accommodement offertes lors des périodes d'évaluation sont exposées. Les changements imposés par le Renouveau pédagogique concernant l'approche par compétences et la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages sont également présentés. Par la suite, les difficultés reliées à l'accompagnement des EESH sont soulevées, ainsi que celles concernant l'évaluation des apprentissages associée aux EESH du collégial. La fin de ce chapitre présente l'objectif général de l'essai qui est d'évaluer la pertinence d'un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH.

Dans le chapitre du cadre de référence, le premier concept abordé entoure l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences. Ainsi, les notions de compétence et d'évaluation des compétences sont expliquées, en plus des différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages et du processus d'évaluation des compétences. Une emphase est particulièrement mise sur les impacts reliés à l'évaluation des apprentissages auprès des EESH. Par la suite, l'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne est décortiquée. Ainsi, les éléments principaux de cette approche de même que les modèles d'évaluation dynamique et le processus à mettre en place sont précisés. Une emphase est également mise sur les impacts reliés à l'utilisation de cette méthode d'évaluation auprès des EESH. La fin de ce chapitre présente la synthèse personnelle du cadre de référence ainsi que l'objectif spécifique de l'essai qui est d'élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial.

Dans le chapitre de la méthodologie, l'approche choisie est d'abord présentée, suivie de la procédure concernant le choix des participantes et des participants. Quant au déroulement de l'essai, il est expliqué en lien avec les cinq phases de la recherche développement selon Van der Maren (2014). On retrouve également dans ce chapitre les précisions sur les méthodes et outils de collecte de données, les modalités d'analyse de celles-ci, les considérations éthiques ainsi que les critères de scientificité.

Dans le chapitre de la présentation et de l'interprétation des résultats, les données quantitatives issues du questionnaire numérique concernant l'évaluation du guide par les quatre participantes sont premièrement expliquées. Par la suite, les données qualitatives recueillies dans

le questionnaire et lors des entrevues semi-dirigées sont exposées. La fin de ce chapitre énonce notre interprétation des résultats concernant les trois sections du guide en lien avec le cadre de référence de cet essai. Les modifications apportées au guide en fonction des commentaires ressortis sont également formulées.

En guise de conclusion, un résumé des idées maitresses qui se dégagent de cet essai est exprimé. Les limites de la démarche entreprise ainsi que les pistes de recherches futures sont finalement mises de l'avant



## PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre permet de faire ressortir que l'augmentation des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (EESH) cause un alourdissement des responsabilités pour les enseignantes et les enseignants. Il présente des recherches scientifiques ciblant la complexité pour les enseignantes et les enseignants d'accompagner et d'évaluer efficacement<sup>3</sup> les compétences des EESH. À la fin de ce chapitre, l'objectif général de l'essai est exposé.

### 1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Dans cette section, nous soulevons que l'augmentation des EESH, plus particulièrement la clientèle étudiante en Techniques d'éducation à l'enfance, ainsi que la mise en place de mesures d'accommodement cause un alourdissement des responsabilités pour les enseignantes et les enseignants, particulièrement lors des périodes d'évaluation des apprentissages. De plus, nous démontrons que certains changements imposés par l'approche par compétences nécessitent, encore aujourd'hui, des adaptations pour les enseignantes et les enseignants dans l'évaluation des apprentissages de leurs étudiantes et étudiants.

#### **1.1 L'augmentation des étudiantes et des étudiants en situation de handicap au collégial**

Depuis plus de 30 ans, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse s'investit pleinement en ce qui concerne les besoins éducatifs des étudiantes et étudiants en

---

<sup>3</sup> Se dit d'une méthode qui produit l'effet attendu, qui remplit bien sa tâche, qui atteint son but, qui aboutit à des résultats utiles (Jeuge-Maynard, 2019).

situation de handicap (Ducharme et Montminy, 2012). La définition de handicap donné par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) les présente comme ayant une incapacité significative et persistante qui peut être d'ordre sensoriel, moteur ou organique, en plus des troubles suivants : santé mentale, déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, d'apprentissage (Lavallée, 2011). Contrairement à une difficulté qui peut être ponctuelle et surmontée par certaines mesures d'aide, l'OPHQ décrit un trouble comme une incapacité significative et persistante documentée et diagnostiquée par un spécialiste.

Entre 2007 et 2014, le nombre d'EESH inscrit dans un programme collégial est passé de 1542 à près de 11 337 (Fédération des cégeps, 2015). Ceci correspond à une hausse extrême de plus de 700%. En 2018, les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur estiment qu'un étudiant sur cinq était en situation de handicap dans le réseau scolaire québécois (Ducharme et Magloire, 2018).

Afin de compenser leurs difficultés respectives, les EESH ayant obtenu un diagnostic d'un spécialiste reconnu ont droit à des mesures d'accommodement. Les institutions d'enseignement de tous les niveaux scolaires se basent sur un éventail d'éléments pour établir les mesures possibles, comme les recommandations des professionnels, les programmes d'études, les ressources disponibles et les règlements en vigueur (Gouvernement du Québec, 2017). Toujours dans le but d'atténuer la situation de handicap, les mesures d'accommodement au collégial sont semblables à celles appliquées au secondaire et se concentrent principalement sur le contexte dans lequel les cours ou les évaluations se déroulent (Pacaud et Richard, 2014). L'Annexe A présente

une proportion des EESH à qui sont offertes des mesures adaptées selon la nature de leur diagnostic.

Parmi l'ensemble des EESH, ce sont les étudiantes et les étudiants diagnostiqués avec des troubles d'apprentissage (TA), des troubles de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou des troubles de santé mentale (TM) qui ont augmenté le plus. Ceux ayant ces handicaps invisibles représentent d'ailleurs ce qu'on appelle la « clientèle émergente », en raison de l'évolution rapide de leur présence (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2013; Ducharme et Montminy, 2012; Raymond, 2012). En effet, en 2011, la clientèle émergente représentait 73% de l'ensemble des EESH dans le réseau collégial (Fédération des cégeps, 2012). Une enquête, menée par Pacaud et Richard (2014), fait ressortir que cette hausse a continué d'augmenter. Selon ces chercheurs, sur les 962 étudiantes et étudiants qui étaient inscrits au centre de services adaptés (CSA) des cégeps privés en 2013-2014, 92.2% présentaient un TA, TDA/H ou un TM.

### *1.1.1 La clientèle émergente en Techniques d'éducation à l'enfance au cégep Édouard-Montpetit*

La population étudiante du cégep Édouard-Montpetit ne fait pas exception à la règle et affiche une augmentation générale d'inscriptions au CSA. De 392 en 2011-2012, ce nombre est passé à près de 1600 en 2016-2017 (Cégep Édouard-Montpetit, 2018). Depuis 2014, le CSA du cégep Édouard-Montpetit compile d'ailleurs chaque année le nombre d'EESH dans chaque programme d'études. L'Annexe B, provenant de l'organisation scolaire du cégep Édouard-

Montpetit, présente les statistiques des programmes ayant les pourcentages d'EESH les plus élevés en 2016 dans ce Cégep. Ces statistiques démontrent que le programme Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) est celui qui a le plus haut taux d'EESH au cégep Édouard-Montpetit en 2016, soit 17.78% à la session d'hiver et 21.59% à la session d'automne (Cégep Édouard-Montpetit, 2016).

Selon les statistiques établies par le CSA du cégep Édouard-Montpetit en 2018, le nombre d'EESH intégré dans les cours de TÉE entre l'hiver 2016 et l'hiver 2018 variait entre 40 et 49, dont environ 95% des troubles consistaient en des handicaps invisibles (TA, TDA/H, TM). Ceux-ci représentent donc la clientèle émergente de ce programme (Cégep Édouard-Montpetit, 2018). Le tableau 1 présente la classification des EESH recensés par le CSA en Techniques d'éducation à l'enfance, au cégep Édouard-Montpetit, entre l'hiver 2016 et l'hiver 2018.

Tableau 1. Classification des EESH en TÉE entre l'hiver 2016 et l'hiver 2018

<b>Technique d'éducation à l'enfance</b>	<b>H2018</b>	<b>A2017</b>	<b>H2017</b>	<b>A2016</b>	<b>H2016</b>
Trouble d'apprentissage <sup>4</sup>	33	33	38	39	28
Trouble du spectre de l'autisme	1	1	1	1	0
Trouble de santé mentale	3	3	3	3	5
Trouble neurologique	3	3	5	5	4
Trouble organique	1	1	0	0	1
Trouble auditif	1	1	0	0	1
Trouble visuel	0	0	1	1	1
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>40</b>

Source. Cégep Édouard-Montpetit, 2018

<sup>4</sup> Au cégep Édouard-Montpetit, le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant des difficultés d'apprentissage inclus ceux ayant un TDA/H.

À ces chiffres, il faut savoir que plusieurs étudiantes et étudiants présentent des difficultés, mais ne sont pas inscrits au CSA (Ducharme et Montminy, 2012; Jorgensen, Fichten et Havel, 2011). D'ailleurs, un sondage interne, effectué au cégep Édouard-Montpetit à l'hiver 2019 auprès de 75 étudiantes de première année en TÉE, recense que 57 de celles-ci stipulent avoir un handicap invisible (TDA/H, TA ou TM), mais que seulement 10 sont inscrites au CSA. Pourtant, selon les informations recueillies, 38 de ces étudiantes auraient un diagnostic officiel, dont environ la moitié consisterait en un trouble anxieux, et pourraient bénéficier de mesures d'accommodement. Puisqu'aucune mesure n'est mise en place, il leur en incombe de se débrouiller seules, ce qui augmente inconsciemment leur niveau d'anxiété ainsi que les difficultés vécues par leurs enseignantes et leurs enseignants (Raymond, 2012). Ces données sont troublantes et ont des impacts évidents sur les responsabilités des enseignantes et des enseignants du programme TÉE.

De plus, le fait que la clientèle soit majoritairement féminine dans le programme TÉE semble incontestablement jouer un rôle important quant aux troubles de santé mentale diagnostiqués (Diren et Besnard, 2010). En effet, l'Agence de la santé publique du Canada (Gouvernement du Canada, 2016) explique, dans son rapport, que ce sont les adolescentes et les jeunes femmes adultes (15 à 29 ans) qui sont les plus susceptibles d'éprouver des troubles anxieux et de l'humeur, comparativement aux hommes du même âge. Ceci serait expliqué par une combinaison de facteurs comportementaux, biologiques et socioculturels. Parce qu'ils sont invisibles et intériorisés, il ressort de cela que ces troubles de santé mentale comportent une difficulté supplémentaire dans l'établissement d'un diagnostic et passent plus souvent inaperçus (Gouvernement du Canada, 2016). Les enseignantes et les enseignants en TÉE sont donc particulièrement touchés par cette situation.

### 1.1.2 La mise en place de mesures d'accommodement au cégep Édouard-Montpetit

À la session d'hiver 2016, un comité élargi de la Commission des études du cégep Édouard-Montpetit publiait le rapport *Portrait de la situation de l'intégration des étudiants en situation de handicap* décrivant la réalité et les préoccupations des enseignantes et des enseignants du Cégep face aux EESH (Cégep Édouard-Montpetit, 2016). Selon ce rapport, les contraintes les plus élevées sont reliées à la mise en place d'accommodements lors des périodes d'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, les enseignantes et les enseignants du cégep Édouard-Montpetit ont indiqué consacrer en moyenne 2.2 heures supplémentaires par session à l'évaluation des EESH.

En ce qui a trait à l'évaluation, les impacts les plus fréquents sont les suivants : [...] modification aux échéanciers du plan de travail afin de tenir compte des délais pour l'envoi de l'examen au centre de services adaptés (31% des répondants), adaptation du format des examens ou des consignes des travaux (19,8%), adaptation du contenu de l'examen ou des travaux (16,7%), conception d'un nouvel examen ou travail pour l'étudiant en situation de handicap (15,9%). (Cégep Édouard-Montpetit, 2016, p. 18)

Toujours selon ce rapport, certaines mesures d'aide en lien avec les périodes d'évaluation sont jugées inévitables par l'ensemble des enseignantes et des enseignants des différents départements du cégep Édouard-Montpetit (Cégep Édouard-Montpetit, 2016). La période de temps supplémentaire accordée pour la passation des examens apparaît comme la difficulté la plus souvent soulevée. Les arguments font valoir le fait que les étudiantes et les étudiants ne pourront profiter de cet accommodement en situation réelle de travail (stage ou emploi). Cette mesure d'aide

pose également des difficultés d'organisation et de logistique, puisque certains cours nécessitent des logiciels ou du matériel spécialisé et que d'autres impliquent des gestes pratiques qui doivent être faits dans un délai prescrit<sup>5</sup>. Plus précisément, le rapport mentionne que :

En effet, plusieurs installations physiques ne sont pas disponibles en dehors de la plage horaire prévue pour le cours. Cette difficulté est accentuée lorsque le professeur n'est pas disponible pendant la période supplémentaire ou encore lorsque la présence d'un surveillant formé aux consignes de sécurité est requise. (Cégep Édouard-Montpetit, 2016, p. 27)

Ainsi, ces contraintes rendent parfois impossible le fait de tenir compte des demandes de temps supplémentaire pour les examens et remettent en question la pertinence de cette mesure d'accommodement (Cégep Édouard-Montpetit, 2016).

Une autre difficulté soulevée fait référence aux examens qui doivent se dérouler directement dans les locaux du CSA. Puisque le moment de passation est déterminé en fonction des heures d'ouverture de ce centre, « le professeur doit parfois prévoir deux examens distincts pour éviter le plagiat » (Cégep Édouard-Montpetit, 2016, p. 27). De plus, certaines personnes « ont remis en question la pertinence pour les étudiants de passer les examens dans les locaux du CSA. L'étudiant est ainsi privé de l'accès à son professeur et, le cas échéant, des éclaircissements que celui-ci pourrait donner » (Cégep Édouard-Montpetit, 2016, p. 27).

---

<sup>5</sup> Comme une prise de sang ou un changement de couche.

Finalement, même si les mesures d'accommodement sont déterminées par le CSA, certains membres du personnel enseignant disent avoir du mal à les respecter, soit « par peur de poursuites judiciaires ou simplement parce que les balises ne sont pas toujours claires » (Cégep Édouard-Montpetit, 2016, p. 24). De ce fait, le rapport mentionne que certaines enseignantes ou certains enseignants surpassent les besoins réels des EESH en proposant des accommodements qui vont plus loin que ce qui est conseillé. Cette situation les amène évidemment à consacrer beaucoup d'énergie et de temps aux EESH. Le rapport met ainsi en évidence une question cruciale à savoir « Jusqu'où les professeurs doivent-ils aller pour aider un étudiant en situation de handicap sans que cela se fasse au détriment des autres étudiants? » (Cégep Édouard-Montpetit, 2016, p. 25).

## **1.2 Les changements imposés par le Renouveau pédagogique**

Depuis le Renouveau pédagogique de 1993, l'évaluation des apprentissages relève de la responsabilité des cégeps et est balisée par la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Loi 82), la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (Loi 83) et le *Règlement sur le régime des études collégiales* (Gouvernement du Québec, 2006). Cet avènement exige, entre autres, que les cégeps mettent en place l'approche par compétences (APC) et qu'ils se dotent d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) (Gouvernement du Québec, 2012). Cette partie présente donc les difficultés qu'entraînent ces deux changements importants pour le personnel enseignant.



### *1.2.1 La mise en place de l'approche par compétences*

Les programmes d'études dorénavant influencés par l'APC doivent cibler le développement des compétences tout en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage au lieu du cumul de connaissances (Gouvernement du Québec, 2008). Ceci implique que les enseignantes et les enseignants revoient l'ensemble de leurs pratiques évaluatives. En effet, selon le Gouvernement du Québec (2008), il ne s'agit plus d'évaluer des savoirs, morcelés et décontextualisés par une série d'évaluations, et de calculer les résultats de façon arithmétique, mais plutôt de mesurer, par une épreuve terminale de type synthèse, le niveau de développement visé par le programme d'études. Ainsi, les évaluations traditionnelles, comme les examens à vrai ou faux, à choix multiples ou à réponses courtes, permettent rarement de juger de la maîtrise de la compétence puisque ce sont principalement les connaissances ou les habiletés qui sont évaluées (Gouvernement du Québec, 2008).

En 2018, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation indique que le changement de pratiques évaluatives permettant aux étudiantes et aux étudiants de réaliser des apprentissages durables, de se responsabiliser face à leur cheminement et de développer leur plein potentiel ne s'opère pas (Gouvernement du Québec, 2018). Les travaux menés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) en 2017 ont d'ailleurs fait ressortir des lacunes dans les évaluations, notamment « le niveau taxonomique, la pondération ou le caractère synthèse de certaines épreuves finales » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 46). Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation mentionne également que les enseignantes et les enseignants n'ont pas tendance à s'inspirer des plans-cadres ou des programmes d'études pour élaborer leurs évaluations

risquant ainsi « de s'éloigner de ce qui est prescrit et de ce qui doit être évalué » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 47). De ce fait, « l'évaluation qualitative et critériée, qui devrait aller de pair avec [l'APC] est encore à géométrie variable » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 47); les enseignantes et les enseignants ont tendance à accumuler des preuves et « s'en tiennent parfois à ce qui est le plus facile à mesurer » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 63). Les enseignantes et les enseignants savent-ils réellement sur quoi se baser pour modifier leurs pratiques évaluatives?

### *1.2.2 La mise en place d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*

L'avènement du Renouveau pédagogique exige également que les cégeps se dotent d'une PIEA (Gouvernement du Québec, 2012). À l'intérieur de celle-ci, les cégeps doivent notamment démontrer qu'ils s'assurent « que les étudiants sont mis en situation d'évaluer la progression de leurs apprentissages avant de devoir faire la démonstration qu'ils ont atteint les objectifs assignés à un cours selon les standards requis » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 15).

Toutefois, malgré le fait que la CEEC relève, en 2012, que la majorité des PIEA évaluées permettaient d'assurer la qualité des évaluations des apprentissages, elle a notamment précisé que des lacunes importantes persistaient vis-à-vis les balises de l'évaluation terminale de cours, comme en témoigne l'extrait suivant :

L'examen fait par la Commission a souligné que certaines évaluations finales de cours ne sont pas de nature synthèse et ne portent pas sur la globalité de la compétence. Le niveau taxonomique de l'épreuve n'est pas toujours approprié aux standards visés. [...] Enfin, elle a noté des cas où la pondération de l'épreuve

terminale n'est pas significative, de sorte que sa réussite ne permet pas d'attester l'atteinte des objectifs du cours selon les standards et ainsi la maîtrise de la compétence. (Gouvernement du Québec, 2012, p. 16)

En 2016, la CEEC émet un bilan dans lequel elle émet une piste d'amélioration rejoignant les faiblesses ressorties en 2012, soit « mettre en œuvre des mécanismes efficaces pour veiller à la qualité des évaluations finales de cours » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 6). Cette constance démontre qu'une majorité des PIEA des cégeps doivent être plus précises quant à la façon de mesurer le niveau d'atteinte des objectifs d'un cours selon les standards ministériels. D'ailleurs, les normes et règles expliquées dans la PIEA du cégep Édouard-Montpetit ne spécifient pas de façon claire comment les enseignantes et les enseignants doivent le faire, puisqu'il est simplement écrit que « la note attribuée exprime le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage du cours en fonction du standard visé et des seuils de réussite » (Cégep Édouard-Montpetit, 2015, p. 9). Les enseignantes et les enseignants savent-ils réellement quels sont les standards sur lesquels s'appuyer pour évaluer la compétence ciblée dans leur cours?

Parallèlement, bien que le rapport de la CEEC stipule que l'impartialité dans les évaluations est garantie, entre autres parce que « les étudiants sont bien informés des règles d'évaluation » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 18), aucune mention ne concerne précisément les étudiantes et les étudiants en situation de handicap. Comment les enseignantes et les enseignants font-ils pour s'assurer que leurs évaluations soient justes envers les EESH? Même si la CEEC mentionne que

l'équivalence repose sur les mécanismes de concertation prévus par les cégeps<sup>6</sup>, elle ne donne pas de balises supplémentaires aux cégeps (Gouvernement du Québec, 2012).

À ce sujet, la PIEA du cégep Édouard-Montpetit évoque que « l'évaluation doit être juste, équitable et transparente » (Cégep Édouard-Montpetit, 2015, p. 5). Par rapport à l'équité, il y est stipulé que « tout en maintenant des exigences d'évaluations uniformes, le respect de l'équité peut entraîner l'adaptation des situations d'évaluation aux spécificités de certains étudiants en situation de handicap » (Cégep Édouard-Montpetit, 2015, p. 5). De plus, il y est indiqué que « l'étudiant en situation de handicap peut bénéficier de mesures adaptées à sa condition à moins que ces accommodements occasionnent des contraintes excessives » (Cégep Édouard-Montpetit, 2015, p. 9). Ceci est bien vague lorsque vient le temps de mettre en pratique ces propos. Existe-t-il un cadre théorique commun pour l'évaluation des apprentissages au collégial? Les enseignantes et les enseignants savent-ils réellement comment adapter leurs situations d'évaluation aux spécificités des EESH?

Ainsi, plusieurs questions restent en plan et nécessitent un approfondissement. Dans la prochaine section, nous présentons des recherches traitant de la complexité pour les enseignantes et les enseignants d'accompagner et d'évaluer efficacement les compétences des EESH.

---

<sup>6</sup> Tels que l'adoption des plans de cours ou les règles départementales.

## 2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Dans cette section, nous mettons en lumière des recherches portant sur les difficultés des enseignantes et des enseignants reliées à l'accompagnement des EESH et à l'évaluation de leurs apprentissages dans une approche par compétences. Nous décrivons plus précisément les obstacles reliés au nombre réel d'EESH dans les classes, la lacune dans la formation du personnel enseignant et le défi qu'implique la délimitation affective auprès des EESH. Par la suite, nous présentons les éléments qui complexifient l'évaluation des apprentissages auprès des EESH, en plus de soulever le manque de recherches collégiales sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (APC) auprès des EESH ainsi que l'absence de recherche portant sur l'évaluation dynamique auprès de jeunes adultes en situation de handicap dans un contexte scolaire.

### 2.1 Les difficultés reliées à l'accompagnement des étudiantes et étudiants en situation de handicap

Cette partie présente trois éléments qui entraînent des difficultés aux enseignantes et aux enseignants lorsque vient le temps d'accompagner les EESH : le nombre réel d'EESH dans leur classe, la lacune dans leur formation ainsi que le défi qu'implique la délimitation affective.

#### 2.1.1 *Le nombre réel de cas dans les classes*

Les travaux de Jorgensen, Fichten et Havel (2011) ont permis de relever que seulement la moitié des étudiantes et des étudiants en situation de handicap étaient inscrits aux services adaptés de leur cégep. Parallèlement, la recherche de Ducharme et Montminy (2012) a démontré que certaines étudiantes ou certains étudiants ayant des difficultés nient tout simplement leur

limitation. Par désir d'autonomie, il semblerait que ces personnes souhaitent être plus indépendantes en tentant l'expérience de faire leurs études postsecondaires sans mesure d'aide particulière. Il est donc probable que le nombre d'EESH soit plus élevé que ce qui est actuellement déclaré.

Selon Beaudoin (2013), ce désir de confidentialité fait en sorte que les enseignantes et les enseignants ont plus de difficultés à identifier correctement leurs besoins respectifs, ce qui peut créer un sentiment d'incompétence chez certains, en plus d'engendrer des obstacles à l'apprentissage pour ces étudiantes et étudiants. D'ailleurs, afin de favoriser la réussite des EESH, Raymond (2012) allègue que la qualité de la relation pédagogique est l'un des facteurs les plus déterminants. C'est ainsi que l'accompagnement de ces étudiantes et étudiants devient une responsabilité primordiale pour les enseignantes et les enseignants. Dans ce sens, la recherche de Bergeron (2014) met en évidence les enjeux importants qui habitent les enseignantes et les enseignants reliés à l'accompagnement dans un contexte de diversité tel que « préserver [leur] santé, soutenir l'apprentissage de tous les élèves avec ou sans besoin particulier [et] maintenir un climat propice aux apprentissages » (p. 298). Les choix pédagogiques effectués par le personnel enseignant sont ainsi influencés par ces enjeux.

La diversité de la clientèle étudiante oblige dorénavant le personnel enseignant à faire évoluer leur travail de pédagogue afin d'être en mesure de répondre le plus justement possible aux différents besoins de leur clientèle étudiante (Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016; Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2013; La Grenade, 2017). Or, certains contextes viennent compliquer ce processus d'accompagnement qui doit être réalisé au quotidien.

C'est notamment le cas avec le fait qu'aucune formation en pédagogie<sup>7</sup> ne soit obligatoire avant l'embauche des enseignantes et des enseignants du niveau collégial (Lefebvre, 2015).

### *2.1.2 La lacune dans la formation du personnel enseignant*

Le mandat du personnel enseignant est de mettre en place des conditions pour que chaque étudiante et étudiant atteigne les objectifs du cours. Selon Gagnon, Gravel et Tremblay (2013), cela consiste justement à considérer les caractéristiques de chaque individu, ce qui est particulièrement important auprès des EESH. Toutefois, même si les compétences disciplinaires et pédagogiques sont indissociables à la profession enseignante, l'engagement des enseignantes et des enseignants est basé sur la maîtrise d'un champ disciplinaire (Leroux, 2010).

À ce sujet, Bélanger et Tremblay (2012) ainsi que Leroux (2010) stipulent que le manque de formation a des impacts négatifs sur les pratiques d'évaluation des apprentissages. Ces auteures spécifient qu'il est plus difficile pour les enseignantes et les enseignants sans formation en pédagogie de pouvoir évaluer le plus justement possible et d'utiliser des outils adaptés dans une approche par compétences.

Parallèlement, les résultats de la recherche de Bergeron et Marchand (2015), de même que ceux de Ducharme et Montminy (2012), précisent que ce manque de formation est un obstacle à la mise en œuvre d'un enseignement adapté. Selon St-Onge et Lemyre (2016), les membres du personnel enseignant ayant acquis des connaissances sur les différents besoins particuliers

---

<sup>7</sup> La formation pédagogique inclut, entre autres, des cours sur la planification, l'évaluation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

« offrent davantage de mesures [de soutien] aux étudiantes et étudiants [et] montrent également une attitude plus favorable » (p. 190). Le fait que le personnel enseignant au collégial n'ait pas l'obligation de suivre une formation pédagogique avant son embauche, contrairement à ceux du primaire et du secondaire, s'avère donc troublant. Pourtant, plusieurs universités québécoises ont développé des programmes de formation créditée s'adressant aux personnes désirant enseigner au cégep (Lefebvre, 2015). Le fait de suivre une formation continue pourrait également être bénéfique (Bélanger et Tremblay, 2012).

Finalement, Gagnon, Gravel et Tremblay (2013) indiquent qu'intervenir adéquatement auprès des EESH exige une bonne mobilisation des ressources cognitives liées à la formation, mais aussi émotionnelle de la part d'une enseignante ou d'un enseignant. C'est pourquoi la délimitation affective est également un défi important relié à l'accompagnement.

### *2.1.3 Le défi de la délimitation affective pour le personnel enseignant*

Le Conseil supérieur de l'éducation atteste que le rôle des enseignantes et des enseignants ne devrait pas se limiter à la dimension cognitive de l'apprentissage, mais tenir également compte de la dimension affective (Gouvernement du Québec, 2006). Ainsi, plusieurs recherches (Corriveau, 2009; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; St-Onge et Lemyre, 2016) démontrent l'importance d'établir un lien de confiance avec la clientèle étudiante, car il permet une relation affective nécessaire à l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce que Gagnon, Gravel et Tremblay (2013) appellent un transfert affectif. Malheureusement, les aspects tant affectifs que cognitifs d'une étudiante ou d'un étudiant en situation de handicap sont ébranlés (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Tourrette, 2014), ce qui complique la délimitation de ce rôle pour le personnel enseignant.



Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (s.d.) propose d'ailleurs deux grands axes d'action qui vont dans ce sens : « établir un lien émotionnel positif avec ses étudiants [et] offrir une stratégie et un soutien pédagogique favorisant les apprentissages » (s.p.). Ainsi, le personnel enseignant doit être prêt à accompagner les étudiantes et les étudiants tant dans leur dimension cognitive qu'affective.

D'après Marcotte, Lévesque et Fortin (2006, cité dans Marcotte, 2014), différentes études ont confirmé l'existence de plusieurs schèmes dysfonctionnels chez les EESH. Par exemple, l'abondance de leurs pensées négatives nuirait aux « fonctions cognitives telles que la mémoire fonctionnelle, la capacité d'attention et la capacité de résolution de problèmes » (Marcotte, 2014, p. 310). Tourrette (2014) abonde dans le même sens en mentionnant que l'anxiété est une caractéristique commune des EESH, surtout lors des périodes d'évaluations. En effet, ceux-ci « développent une forte anxiété lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre aux attentes de leur entourage, ce qui retentit de façon circulaire sur leurs performances » (Tourrette, 2014, p. 206). Leurs disparités cognitives auraient également comme conséquences une diminution de leur motivation et une tendance à vouloir être excessivement rassurés (Marcotte, 2014). En effet, puisque les stratégies cognitives et métacognitives sont internes à tout étudiante et étudiant, seule la dimension affective de l'apprentissage se retrouve à être exprimée (Bédard et Louis, 2015).

Corrélativement, les résultats de la recherche de Bergeron et Marchand (2015) de même que celle de Dion (2013) soulèvent une préoccupation du personnel enseignant vis-à-vis les limites affectives dans le soutien à offrir. Plusieurs enseignantes ou enseignants se disent être un peu trop à l'écoute des besoins des EESH et craignent parfois de leur accorder injustement des

privilèges (Dion, 2013). Certains ciblent d'ailleurs les étudiantes et les étudiants ayant des troubles de santé mentale (TM) comme ayant des besoins plus grands qui « demandent plus d'énergie » et auprès desquels il faut « toujours être alertes » (Dion, 2013, p. 130). Concernant cette clientèle, Hong, Haefner et Slekar (2011) soulignent qu'ils sont également perçus d'une façon plus négative, car ces personnes sont souvent jugées comme manquant de volonté, qui ne font pas d'effort ou qui ne possèdent pas les capacités cognitives nécessaires aux études postsecondaires.

Effectivement, les étudiantes et étudiants ayant un TM accumulent plus facilement du stress et des angoisses qu'il faut considérer et parfois même totalement gérer pour les soutenir dans leur réussite scolaire (Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013). Les obstacles en lien avec cette charge émotionnelle sont ainsi une source de préoccupation pour le personnel enseignant.

La question de l'impact de la vie émotionnelle sur l'apprentissage et de sa prise en considération dans la pédagogie a fait l'objet de différents travaux scientifiques. Leurs résultats soulèvent l'importance d'ajuster les interventions pédagogiques en tenant compte de la dimension affective de l'apprenant. (Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013, p. 25)

Même si l'opinion d'enseignantes et d'enseignants des cégeps et universités québécoises concernant l'intégration des EESH a été sondée dans le cadre de plusieurs recherches (Alarie et al, 2013; Dion, 2013; Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016; St-Onge et Lemyre, 2016), peu de ces travaux semblent avoir mis l'accent sur le soutien à fournir au personnel enseignant à ce niveau. Face à ce constat, il est légitime que les enseignantes et les enseignants s'interrogent à

savoir jusqu'où aller afin d'accompagner adéquatement les EESH lors des périodes d'évaluation des apprentissages.

## **2.2 Les difficultés reliées à l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap**

Cette partie présente premièrement les éléments qui complexifient l'évaluation auprès des apprentissages auprès des EESH et les conséquences qu'ils peuvent avoir pour le personnel enseignant ainsi que pour la clientèle étudiante. Par la suite, le manque de recherches sur l'évaluation des apprentissages dans une APC auprès des EESH du collégial est soulevé ainsi que l'absence de recherche sur l'évaluation dynamique auprès de jeunes adultes en situation de handicap dans un contexte scolaire.

### *2.2.1 Les éléments qui complexifient l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap*

De plus en plus de recherches et d'études ciblent les conséquences de l'augmentation des EESH sur la réalité professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial. La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2013) a d'ailleurs fait ressortir le travail additionnel que cette hausse occasionne aux enseignantes et aux enseignants. C'est également dans ce sens qu'elle a publié, en 2016, la liste des activités supplémentaires que le personnel enseignant réalise auprès des EESH. Celle-ci est présentée à l'Annexe C.

Un sondage, réalisé en 2012 par des représentants de différentes fédérations syndicales<sup>8</sup> (Comité national de rencontre, 2013), évoque que la plus grande conséquence sur la charge d'enseignement concerne l'évaluation des apprentissages. Ainsi, 65% du personnel enseignant consulté a indiqué devoir demander des informations complémentaires auprès des services adaptés de leur cégep concernant la gestion des évaluations auprès des EESH. À ce niveau, on constate qu'un des impacts importants est en lien avec la mise en place des mesures d'accommodement (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2013). Beaulieu (2019) explique d'ailleurs que le nombre important de mesures d'accommodement devant être mises en place engendre des impacts humains et des financiers énormes. Rappelons que nous avons soulevé précédemment les difficultés vécues au cégep Édouard-Montpetit à ce sujet. Ainsi, la mise en place de mesures d'accommodement lors des périodes d'évaluation représente un sujet controversé ayant fait l'objet de plusieurs études que nous vous présentons dans les prochains paragraphes.

Selon Bergeron et Marchand (2015) ainsi que Dion (2013), les mesures d'accommodement peuvent contrevenir aux objectifs d'un cours ou encore occasionner des biais éthiques au regard de l'équité. Dans ce sens, Bergeron et Marchand (2015) mentionnent dans leur recherche que celles-ci « tiennent peu compte du type d'enseignement et de la nature des activités d'apprentissage proposées en salle de classe » (p. 7). De plus, certains les perçoivent comme une atteinte à l'intégrité des évaluations et une diminution de la valeur de la diplomation (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2013).

---

<sup>8</sup> Représentants des enseignants (Confédération des syndicats nationaux et Centrale des syndicats du Québec) et de la partie patronale (Fédération des cégeps et Ministère de l'Enseignement supérieur).

Selon La Grenade et Trépanier (2017), les mesures d'accommodement prennent trop souvent des formes communes. Par exemple, plusieurs établissements accordent systématiquement un tiers du temps en contexte d'évaluation en fonction du type de handicap, sans évaluer les capacités et les besoins de l'étudiante ou de l'étudiant (Ducharme et Magloire, 2018). Le caractère évolutif du trouble n'est donc pas toujours considéré (Alarie et al., 2013)<sup>9</sup>. Parallèlement, La Grenade et Trépanier (2017) soulèvent qu'en plus de mettre en œuvre les accommodements nécessaires, les enseignantes et les enseignants « doivent assurer l'équilibre entre les étudiants qui en bénéficient, ceux qui n'ont aucune difficulté scolaire et, surtout, ceux qui sont en difficulté, mais qui ne recourent à aucune aide » (p. 6).

Selon les conclusions de la recherche de Pacaud (2016), les mesures actuelles ne sont pas toutes jugées favorables par les étudiantes et les étudiants concernés. La chercheuse mentionne en effet que la majorité de celles et ceux qui ont été rencontrés a soulevé le fait que l'accès à ces mesures a changé négativement la façon dont les autres les percevaient. Dans ce sens, des commentaires malveillants ont été entendus, obligeant les enseignantes et les enseignants à intervenir. Beaulieu (2019) abonde dans le même sens en précisant que « les mesures d'accommodement créent elles-mêmes la ségrégation d'un sous-ensemble de personnes étudiantes par rapport au reste du groupe » (p. 1).

---

<sup>9</sup> Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, cette pratique entre en contradiction avec « la logique même de l'accommodement raisonnable qui découle du droit à l'égalité » (p. 20).

Malgré toute leur bonne volonté, il appert que les enseignantes et les enseignants ne sont pas suffisamment soutenus, se sentent démunis et manquent d'outils face aux EESH (Alarie et al, 2013; Chaturvedi, 2010; Ducharme et Montmigny, 2012; Fédération des cégeps, 2015; La Grenade et Trépanier, 2017). D'ailleurs, La Grenade (2017) mentionne que « l'enseignant est peu interpellé, en ce sens qu'il se doit de respecter les mesures d'accommodement, sans plus [...] on lui demande de s'impliquer, mais on ne précise pas comment, dans quelle mesure ou avec quel appui » (p. 16).

Des recherches (Alarie et al., 2013; Bergeron et Marchand, 2015; Dion, 2013; La Grenade, 2017) soulèvent également que le rôle joué directement par les enseignantes et les enseignants est plus important que les mesures d'accommodement, car ils agissent comme un levier favorable dans la réussite académique de leurs étudiantes et étudiants. D'ailleurs, Carle (2017) mentionne qu'une des meilleures solutions pour favoriser la réussite scolaire consiste à miser sur l'accompagnement des étudiantes et étudiants à l'intérieur de leurs classes. Devant ce constat, plusieurs chercheuses et chercheurs (Alarie et al, 2013; Bergeron, 2014; Bergeron et Marchand, 2015; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013) proposent l'idée de modifier la façon d'enseigner et d'évaluer les apprentissages. La Grenade (2017) et Lessard (2018) ciblent l'importance de le faire dans un contexte d'inclusion afin de « permettre au plus grand nombre de réussir dans les meilleures conditions » (La Grenade 2017, p. 17).

Finalement, selon Gagnon, Gravel et Tremblay (2013), même si de plus en plus de stratégies d'enseignement sont variées et tiennent compte des différences individuelles, celles concernant les évaluations semblent l'être moins. Alarie et al. (2013) mentionnent d'ailleurs l'importance de proposer du soutien et des outils aux enseignantes et aux enseignants pour les

aider dans leur rôle relié à l'évaluation. Toutefois, cela nécessite une ouverture du personnel enseignant, alors qu'une résistance au changement dans les pratiques évaluatives semble perdurer (Laberge, 2010; Lessard, 2018; Tardif, 2010).

En effet, Tardif (2010) affirme que l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences représente encore un obstacle pour une enseignante ou un enseignant sur deux, car « elle manque de cohérence, crée des tensions et, à la limite, peut paraître irréaliste, voire chimérique » (p. 224). Corrélativement, les résultats de la recherche effectuée par Bergeron (2014) font ressortir que :

Globalement, le processus de développement de pratiques professionnelles non traditionnelles et plus centrées sur l'apprenant peut représenter une expérience hautement affective et déséquilibrante. Il génère des tensions avec la culture scolaire dominante, entre certaines valeurs, croyances et savoirs d'action en même temps qu'il implique des prises de risque. (p. 278)

Cette source d'inconfort peut évidemment entraîner plusieurs conséquences chez les étudiantes et les étudiants, car les résultats aux évaluations pourraient ne pas être représentatifs des compétences maîtrisées et entraîner des répercussions sur leur avenir (Leroux et Bélair, 2015). Or, puisque les EESH sont déjà mal compris ou traités à certains moments (Ducharme et Montminy,

2012; St-Onge et Lemyre, 2016)<sup>10</sup>, le fait d’être évalués inadéquatement leur ajoute une difficulté supplémentaire pouvant impacter directement leur réussite académique. Cela peut également occasionner des conséquences sur la motivation liée à leur parcours scolaire et même sur la poursuite de leurs études supérieures (Alarie et al., 2013; Leroux et Bélair, 2015). Nous souhaitons donc approfondir davantage le sujet de l’évaluation auprès des EESH dans notre essai. La prochaine partie concerne justement les recherches sur l’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences auprès des EESH fréquentant le milieu collégial.

### *2.2.2 Le manque de recherches sur l’évaluation des apprentissages selon l’approche par compétences auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial*

Comme nous l’avons mentionné précédemment, la réforme scolaire de l’enseignement collégial met dorénavant l’accent sur le développement des compétences et suppose l’abandon des évaluations traditionnelles<sup>11</sup> (Gouvernement du Québec, 2012). Quelques études récentes (Bélanger et Tremblay, 2012; Chaumont, 2015; Leroux, 2010; Lessard, 2018; Roy, 2017; Talbot, 2015) ont démontré la complexité de la transformation des pratiques évaluatives au collégial et la partie suivante les présente. Toutefois, comme vous le verrez, peu d’éléments touchent l’évaluation des apprentissages auprès des EESH.

---

<sup>10</sup> Présence de biais dans le jugement des enseignantes et des enseignants tels que des perceptions négatives à leur endroit, des traitements inadéquats en classe, une incompréhension à l’égard de certains de leurs comportements, etc. (Ducharme et Montminy, 2012; St-Onge et Lemyre, 2016).

<sup>11</sup> Tel que les examens à vrai ou faux, à choix multiples ou à réponses courtes.



Leroux (2010) a effectué une étude de cas auprès de douze enseignantes et enseignants réputés dans leur cégep parce qu'ils utilisent des modalités d'évaluation s'inscrivant dans l'APC. Sa recherche avait deux objectifs : décrire leurs pratiques évaluatives et analyser leur cadre opérationnel, soit l'intention, le moment, les tâches, les instruments et les rôles dans leurs évaluations. La méthodologie utilisée lui a permis de recueillir des données qualitatives provenant principalement d'entrevues semi-dirigées et de collectes de documents. Finalement, même s'il est impossible de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignantes et des enseignants du milieu collégial, les résultats de la recherche indiquent que celles et ceux interrogés ont effectivement modifié leurs pratiques évaluatives suite au renouveau pédagogique, mais que celles-ci sont pluralistes<sup>12</sup> et correspondent encore à une addition arithmétique de notes.

Dans ce sens, Leroux (2010) soulève notamment le fait qu'aucune formation en pédagogie ne soit obligatoire au collégial et qu'il n'existe pas de cadre de référence commun en matière d'évaluation des apprentissages au collégial. Elle se questionne également sur l'effet des normes externes<sup>13</sup> dans le choix des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants. Il ressort de cette recherche que les participantes et les participants ont pris en compte le contexte hétérogène de leur cours lié au nombre d'heures de celui-ci, au nombre de compétences visées, de même qu'au moment où il est placé dans le programme d'études. Toutefois, aucune mention n'est faite par rapport à l'adaptation des évaluations face aux besoins des EESH. De plus, lorsqu'il est question

---

<sup>12</sup> Ce dit d'un système reconnaissant l'existence de plusieurs modes de pensée, de comportement, etc. (Jeuge-Maynard, 2019).

<sup>13</sup> Tels que les programmes d'études, les PIEA, les règles départementales, etc.

de l'équité, la chercheuse fait principalement référence une épreuve terminale équivalente entre les enseignantes et les enseignants qui donnent le même cours. Est-ce suffisant pour déterminer si les évaluations sont équivalentes pour tous? Est-ce que le contexte hétérogène d'un cours comprend également la diversité de la clientèle étudiante?

Bélanger et Tremblay (2010) ont interrogé 761 enseignantes et enseignants du milieu collégial sur leurs croyances et leurs pratiques au regard de l'évaluation des apprentissages. Leur recherche poursuivait quatre objectifs : situer des croyances et pratiques en évaluation des apprentissages cohérentes avec l'APC, répertorier les pratiques enseignantes les plus fréquentes, dégager des pistes de perfectionnement et proposer des outils dans ce sens aux intervenants des cégeps. La méthodologie utilisée leur a permis de recueillir des données quantitatives provenant d'un questionnaire d'enquête en fonction de cinq dimensions, soit le but et la qualité de l'évaluation, l'intégrité du processus, la rétroaction ainsi que la composition de la note.

Les résultats de la recherche de Bélanger et Tremblay (2010) démontrent une progression globale dans la compréhension de l'évaluation dans une APC, particulièrement dans les programmes techniques et les cégeps de petite taille. Toutefois, les croyances concernant la composition de la note et le nombre d'évaluations sommatives ressortent comme étant plus faibles, alors que les années d'expérience en enseignement semblent avoir peu d'impact. Malgré le fait que les pratiques évaluatives soient généralement variées, il ressort que l'utilisation des questions à choix multiples a seulement diminué de 5% depuis 1993 et que celles à réponses courtes se sont

maintenues<sup>14</sup>. Ces données démontrent que les évaluations traditionnelles sont encore bien présentes dans le milieu collégial. Notons qu'à aucun endroit dans le rapport, il n'est question des EESH. Est-ce que l'utilisation des évaluations traditionnelles a des impacts sur la réussite des EESH?

Chaumont (2015) avait comme objectifs de recherche de décrire les pratiques évaluatives mises en œuvre par le personnel enseignant du collégial et d'analyser leurs pratiques de jugement dans un contexte d'évaluation certificative. La méthodologie utilisée lui a permis de recueillir des données qualitatives provenant de documents relatifs à l'évaluation et d'entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignantes et enseignants. Les résultats démontrent que les évaluations employées par ceux-ci s'inscrivent dans l'APC, mais que le caractère progressif des compétences visées semble peu pris en considération. Il ressort également que les étudiantes et étudiants jouent un rôle actif dans leurs évaluations, mais que celui des enseignantes et enseignants correspond majoritairement à un rôle de concepteur ou un contrôleur, plutôt qu'à un conseiller. La chercheuse rapporte ainsi que leur posture en tant qu'évaluatrice ou évaluateur semble mal comprise et encore teintée par la culture traditionnelle. Par exemple, elle mentionne que « l'addition de plusieurs évaluations permet ainsi à l'étudiante ou à l'étudiant d'obtenir suffisamment de points pour réussir le cours sans avoir démontré son degré de maîtrise de la compétence » (Chaumont, 2015, p. 30).

De plus, Chaumont (2015) précise dans son rapport qu'une enseignante ait mentionné intervenir lorsqu'elle se rendait compte qu'une étudiante ou un étudiant « ne performait pas à la

---

<sup>14</sup> La recherche de Howe et Ménard (1993, cité dans Bélanger et Tremblay, 2012) avait établi à 42% l'utilisation de questions à choix multiples et à 84% celle nécessitant des réponses à court développement.

hauteur de ses compétences à cause du stress » (p. 120). La chercheuse a associé l'intervention posée à une forme de biais, mais il aurait été intéressant d'approfondir cette information. Est-ce que cette étudiante ou cet étudiant était en situation de handicap et bénéficiait de mesures d'accommodement? Est-ce que cette intervention pourrait être considérée comme un accompagnement?

Talbot (2015) s'est questionnée sur l'adéquation des pratiques évaluatives en salle de classe avec l'approche par compétences. Puisque la chercheuse considérait que la majorité des études sur les pratiques évaluatives faisait office d'un cadre de référence, elle a souhaité en expérimenter un. Sa recherche avait donc pour objectif la validation d'items d'une échelle mesurant ce niveau d'adéquation basé sur quatre caractéristiques de l'évaluation des apprentissages, soit la planification, l'intégration, l'équité<sup>15</sup> et l'authenticité. Pour ce faire, la chercheuse a demandé l'opinion de 1975 étudiantes et étudiants inscrits au collégial quant aux méthodes d'évaluation utilisées par leurs enseignantes et enseignants. La méthodologie de sa recherche lui a permis de recueillir des données empiriques quantitatives provenant de deux questionnaires.

Malgré un contexte théorique dûment documenté par Talbot (2015), les résultats de son expérimentation font principalement ressortir les forces et les faiblesses de l'échelle utilisée, mais

---

<sup>15</sup> Selon Baartman, Kirschner et Van der Vleuten (2006, cités dans Talbot, 2015), pour qu'une évaluation soit équitable, celle-ci doit être exempt de biais et être juste pour toutes les étudiantes et étudiants, sans avantager un groupe ou une culture spécifique. Tardif (2006) est du même avis, mais identifie cette caractéristique comme étant de la différenciation pédagogique. Enfin, Raïche (2006, cité dans Talbot, 2015), ajoute des éléments reliés à l'équité en faisant référence, entre autres, aux étudiantes et étudiants avec des handicaps nécessitant des accommodements.

ne confirment pas sa capacité à mesurer le niveau d'adéquation souhaité. Cet état de fait indique donc qu'il est difficile d'établir un cadre de référence pour les pratiques évaluatives au collégial et, par conséquent, met en évidence la complexité des transformations demandées aux enseignantes et aux enseignants. De plus, même si l'équité était définie comme une des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages, une seule question dans les questionnaires conçus par la chercheuse faisait référence aux EESH, et ce indirectement.<sup>16</sup> Il aurait été intéressant d'avoir plus d'informations, par exemple : est-ce que les EESH réussissent mieux lorsque les pratiques évaluatives ont lieu en salle de classe?

Roy (2017) a effectué une étude de cas soulignant le lot de défis occasionné par l'implantation de l'APC au collégial dans les pratiques évaluatives du personnel enseignant. Sa recherche avait comme objectif de comprendre les dispositifs d'évaluation certificative que les enseignantes et les enseignants d'un programme d'études utilisent pour prendre en compte les attitudes. La méthodologie utilisée lui a permis de recueillir des données qualitatives provenant de documents écrits relatifs aux modalités d'évaluation et d'entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignants du programme.

Les résultats de la recherche de Roy (2017) ressortent que les participantes et les participants interrogés sur leur démarche prennent le temps de planifier leurs évaluations et que celles-ci sont majoritairement cohérentes avec l'APC. Toutefois, ils se basent principalement sur leurs expériences de travail pour les élaborer, faisant ainsi fi des standards ministériels. De plus,

---

<sup>16</sup> « Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui tiennent compte des particularités de certains étudiants. »

(Talbot, 2015, p. 130)

le chercheur mentionne que la note finale est toujours une addition de points. Encore une fois, aucune mention n'est faite par rapport à l'adaptation des évaluations face aux besoins des EESH. Est-ce que les dispositifs d'évaluation certificative utilisés auprès des EESH sont différents de ceux des autres étudiantes et étudiants?

Finalement, Lessard (2018) a effectué une recherche sur la pédagogie de l'inclusion dans l'optique de concevoir un guide d'accompagnement pour la supervision de la diversité étudiante en stages. La chercheuse mentionne que les difficultés d'évaluation sont principalement dues aux différences de perception, de valeurs ainsi que d'objectifs pédagogiques. À ceux-ci s'ajoutent d'importantes préoccupations des enseignantes et des enseignants face à l'objectivité et la relation d'aide. Les éléments traités dans cette recherche sont ainsi ceux qui se rapprochent le plus du sujet de notre essai.

La méthodologie utilisée dans la recherche de Lessard (2018) lui a permis de recueillir des données qualitatives provenant d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées auprès de trois expertes et experts. Les résultats démontrent que l'accompagnement des intervenantes et des intervenants est nécessaire afin de favoriser une pratique réflexive et la mise en place d'une pédagogie inclusive. De plus, bien que le guide conçu favorise la compréhension de ce concept, la structure évaluative peu flexible en stage et la complexité de modifier les postures enseignantes ressortent. Ainsi, selon Lessard (2018), des résistances au changement semblent encore présentes. Est-ce que la structure évaluative est plus flexible en salle de classe? Est-ce que les postures enseignantes sont aussi complexes à modifier lors des cours?

En résumé, il ressort de notre recension d'écrits que, bien qu'il semble y avoir une évolution dans les pratiques d'évaluation au collégial, plusieurs enseignantes et enseignants ont du chemin à faire. Par exemple, certains utilisent encore les évaluations traditionnelles même si elles sont peu adaptées à l'approche par compétences. Dans ce sens, Laberge (2010) relate que, malgré le fait que l'implantation de l'APC remonte à plus de deux décennies, il y avait encore, au moment de sa recherche, plusieurs cours pour lesquels les évaluations n'avaient pas été renouvelées. Scallon (2004) a d'ailleurs précisé qu'il était assez difficile de juger les performances des étudiantes et des étudiants à l'aide d'évaluations traditionnelles, puisque ces dernières ne représentent en aucune façon leur processus de raisonnement ou d'esprit critique justifiant leurs réponses et qu'elles sont fortement décontextualisées.

Ainsi, le personnel enseignant devrait plutôt se tourner vers des méthodes d'évaluation plus diversifiées<sup>17</sup> (Leroux, 2010; Scallon, 2015) dans une pédagogie active (Baribeau, 2015; Léonard, 2013). Baribeau (2015), Chaumont (2015), Leroux (2010) et Talbot (2015) ont également soulevé l'importance pour les enseignantes et les enseignants de pouvoir s'appuyer sur un cadre de référence en matière d'évaluation des apprentissages, ce qui semble absent présentement.

Aucune autre recherche récente ne semble avoir été effectuée à ce jour autour de la complexité des pratiques évaluatives dans une APC au collégial. Leroux (2010) et Talbot (2015) ont d'ailleurs pertinemment souligné le manque de recherches sur ce sujet. De plus, aucune des

---

<sup>17</sup> Leroux (2010) suggère notamment que ce soient des projets, des travaux ou encore des études de cas, tant que ce sont des tâches complexes et authentiques.

recherches que nous avons trouvées ne cible spécifiquement l'évaluation des apprentissages auprès des EESH du collégial. Pourtant, rappelons que l'adaptation des évaluations aux spécificités des EESH fait partie des éléments à prendre à compte et entraîne des difficultés supplémentaires pour le personnel enseignant (Cégep Édouard-Montpetit, 2016; Comité national de rencontre, 2013; Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2013). Nous avons donc élargi notre recension des écrits aux autres ordres d'enseignement et avons découvert une méthode d'évaluation alternative utilisée auprès de personnes présentant différents handicaps : l'évaluation dynamique.

Dans la prochaine partie, il sera ainsi question des recherches portant sur la méthode d'évaluation dynamique. D'entrée de jeu, précisons que cette méthode se distingue des évaluations traditionnelles parce qu'elle vise à développer les stratégies et les processus qui sous-tendent l'apprentissage et la pensée (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013).

### *2.2.3 L'absence de recherche sur l'évaluation dynamique dans un contexte scolaire auprès de jeunes adultes en situation de handicap*

Les recherches publiées dans la dernière décennie sur le sujet sont peu nombreuses et celles qui ont été trouvées ciblent principalement les élèves du primaire avec des troubles spécifiques du langage ou de la lecture-écriture ainsi que ceux qui ont une déficience intellectuelle. Puisque les cégeps n'existent qu'au Québec, nous avons également recherché des comparables en termes de groupe d'âge et de niveau scolaire dans les autres pays. La partie suivante présente les recherches que nous avons trouvées. À notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur l'évaluation



dynamique dans un contexte scolaire (équivalent au cégep) auprès des jeunes adultes en situation de handicap.

Au Québec, Doucet et Nolin (2002) ont fait une recherche dans le but de vérifier la différence entre deux prises de mesure (soit avec ou sans aide) menant au diagnostic de difficulté grave d'apprentissage chez de jeunes adultes. Les résultats de leur étude démontrent l'efficacité des évaluations dynamiques au lieu des tests standards. Les chercheurs soulignent également que la dimension affective et les capacités d'adaptation de la personne ont enfin pu occuper une place importante dans les évaluations.

Corriveau (2009) s'est intéressée aux conditions à mettre en place afin de favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire du primaire. Son but était de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur réalité quotidienne. Pour ce faire, la chercheuse s'est appuyée sur des éléments de l'évaluation dynamique afin d'appliquer une différenciation pédagogique. Les résultats de sa recherche démontrent que l'apport de la médiation présente dans une évaluation dynamique a été bénéfique dans les apprentissages des élèves et que les enseignantes et enseignants ont pu « avoir une vision plus claire et nuancée de la signification des différents comportements perceptibles de leurs élèves » (Corriveau, 2009, p. 82).

Plus récemment, Aldama, Chatenoud, Denaes et Turcotte (2016), de l'Université du Québec à Montréal, ont effectué une recherche afin de découvrir le potentiel en lecture des élèves avec déficience intellectuelle légère à l'aide de l'évaluation dynamique. Une fois de plus, les résultats de cette étude font valoir la pertinence des évaluations dynamiques pour évaluer le potentiel d'apprentissage des jeunes du primaire et du secondaire. Ces chercheurs ont affirmé que

« cette forme d'évaluation s'avère très pertinente [...], puisqu'elle permet de réduire les effets du stress et de contourner certains déficits métacognitifs qui les empêchent de performer à la hauteur de leur possibilité » (p. 106).

Après avoir effectué une recension d'écrits aux États-Unis, Al-Hroub (2009) souligne que « plusieurs chercheurs contemporains [...] ont proposé d'évaluer le développement du potentiel des enfants présentant des [difficultés d'apprentissage] à l'aide du concept de l'évaluation dynamique » (p. 64). Il donne d'ailleurs l'exemple de Lidz et Elliot (2000, cité dans Al-Hroub 2009) qui ont testé des enfants de maternelle en difficultés. Selon Al-Hroub (2009), ces chercheurs ont précisé qu'en modifiant le format d'un test et en leur donnant des conseils sur les stratégies à utiliser, l'évaluation dynamique a davantage reflété leur processus d'apprentissage. Les recherches de Bensoussan (2002, cité dans Al-Hroub 2009) et de Yazbek (2008, cité dans Al-Hroub 2009) arrivent également à des conclusions semblables en démontrant que les résultats des enfants pour lesquels l'enseignement avec médiation a été employé sont clairement plus élevés que ceux des groupes témoins. Ainsi, selon Al-Hroub (2009), la méthode d'évaluation dynamique permet de mieux représenter les capacités inexploitées des enfants présentant des difficultés d'apprentissage. Parallèlement, les conclusions de la recherche américaine de Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton et Caffrey (2011) attestent que les évaluations dynamiques sont valides scientifiquement après avoir été expérimentées auprès de 318 élèves du primaire.

En Suisse, Hessels-Schlatter (2001) a fait une recherche sur l'évaluation des compétences cognitives et la capacité d'apprentissage auprès des personnes présentant un retard mental. À travers celle-ci, la chercheuse soulève que plusieurs problématiques sont liées aux limites des

évaluations traditionnelles malgré le fait que peu de recherches ont été consacrées à l'évaluation dynamique. Ainsi, elle a proposé un test dynamique dont la procédure est mieux adaptée aux personnes présentant ce handicap. Les conclusions de sa recherche démontrent qu'un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants devrait bénéficier de cette forme d'évaluation apte à exploiter et stimuler au mieux leurs ressources cognitives. Par la suite, elle a participé à de nombreuses recherches sur le sujet, mais toujours auprès d'une clientèle enfant. Ses recherches supportent assidument un cadre théorique pour l'évaluation de la capacité d'apprentissage et de l'intervention métacognitive (évaluation dynamique). D'ailleurs, plusieurs méta-analyses (Dignath et Büttner, 2008; Dignath, Büttner et Langfeld, 2008; Higgins, Hall, Baumfield et Moseley, 2005, citées dans Hessels et Hessels-Schlatter, 2013) montrent que le développement des stratégies d'apprentissage incluses dans l'évaluation dynamique a des effets importants tant sur les habiletés cognitives que sur les performances académiques.

En France, Zourou (2010) s'est intéressé aux troubles spécifiques du langage (TSL) et à l'apprentissage de la lecture-écriture en comparant la capacité à apprendre des enfants du préscolaire sous les angles de l'évaluation standard et dynamique. À l'intérieur de sa recherche, le chercheur a souligné que ces enfants n'ont pas toujours la chance de démontrer la progression de leurs apprentissages, puisque leur rythme est souvent plus lent. De plus, il a soulevé que le manque de connaissances relatives à la tâche de même que les difficultés à sélectionner et à utiliser la stratégie adéquate sont des difficultés fréquentes qui peuvent nuire au résultat d'une évaluation. Selon Zourou (2010), il y a ainsi un risque accru que ce résultat ne reflète pas la réalité des apprentissages faits. Dans les conclusions de sa recherche, le chercheur indique que les avantages

de l'évaluation dynamique sont liés à une meilleure compréhension des consignes et au fait qu'ils offrent une situation d'apprentissage flexible.

Toujours en France, Ouali (2013) a également fait une recherche en appliquant l'évaluation dynamique auprès d'enfants algériens âgés de cinq à onze ans. Les résultats de sa recherche expérimentale démontrent que, pour la majorité des 93 enfants ayant participé, la phase d'apprentissage présente dans le processus d'évaluation dynamique a été bénéfique, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles. Chartier (2014), arrive d'ailleurs à des conclusions semblables suite à sa recherche auprès de 76 adolescents présentant des difficultés d'apprentissage graves.

Finalement, en Angleterre, Camilleri et Law (2007) ont utilisé une double évaluation statique et dynamique pour explorer les capacités en vocabulaire productif et réceptif auprès de 40 enfants âgés de 3 à 5 ans soupçonnés d'un TSL. Les résultats de leur recherche démontrent que l'avantage de l'évaluation dynamique réside dans sa capacité à fournir des informations supplémentaires alors que l'évaluation statique n'offre pas d'indices sur les zones développementales présentes chez l'enfant TSL.

Dans l'ensemble, nous pouvons constater que les chercheuses et les chercheurs ayant utilisé la méthode d'évaluation dynamique des apprentissages affirment que celle-ci est préférable à une évaluation standard auprès d'une clientèle en situation de handicap. Ceci correspond également à l'opinion de Myara (2018) puisqu'elle atteste que « les apports de l'évaluation dynamique ont suffisamment été dégagés pour démontrer sa pertinence au regard de l'intervention éducative » (p. 85).

Aucune autre recherche récente ne semble avoir été effectuée à ce jour autour de l'expérimentation de l'évaluation dynamique. De plus, aucune des recherches que nous avons trouvées ne cible une clientèle de jeune adulte dans un contexte scolaire, comme c'est le cas pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap du collégial. Ceci explique bien la pertinence de l'étudier comme méthode d'évaluation des compétences auprès des EESH du collégial.

### 3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

Comme nous l'avons relevé, le nombre d'EESH au collégial est en hausse constante (Ducharme et Magloire, 2018, Fédération des cégeps, 2015) et occasionne de lourdes répercussions sur le quotidien professionnel des enseignantes et des enseignants, particulièrement lors des périodes d'évaluation (Beaudoin, 2013; Bergeron, 2014; Comité national de rencontre, 2013; Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2013; Raymond, 2012). Certains programmes d'études, comme celui de Techniques d'éducation à l'enfance, sont d'ailleurs plus particulièrement touchés par une augmentation des EESH (Cégep Édouard-Montpetit, 2018). Parallèlement à cette situation, nous avons exposé que certains changements imposés par l'application de l'approche par compétences nécessitent, encore aujourd'hui, des adaptations pour les enseignantes et les enseignants dans l'évaluation des apprentissages de leurs étudiantes et étudiants (Gouvernement du Québec, 2012, 2018; Laberge, 2010; Lessard, 2018; Tardif, 2010).

Ce contexte soulève par conséquent plusieurs questionnements : comment le personnel enseignant peut-il soutenir adéquatement les EESH dans le développement de leurs compétences?

Comment peut-il s'assurer de l'équité dans les évaluations tout en favorisant la réussite pour tous? Ainsi, le problème sur lequel nous nous penchons dans cet essai concerne les difficultés des enseignantes et des enseignants du collégial à accompagner et à évaluer efficacement les compétences des EESH (Alarie et al, 2013; Bergeron et Marchand, 2015; Dion, 2013; Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; La Grenade et Trépanier, 2017).

Pour pallier les difficultés rencontrées par le personnel enseignant, nous nous sommes intéressée à la méthode d'évaluation dynamique des apprentissages en tant qu'alternative aux évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018). En effet, comme nous l'avons présenté précédemment, l'évaluation dynamique semble entraîner des avantages pour les enseignantes et les enseignants, notamment en offrant une situation d'apprentissage et d'évaluation plus flexible (Zourou, 2010), en accordant une place à la dimension affective (Corriveau, 2009; Doucet et Nolin, 2002), ainsi qu'en fournissant des informations supplémentaires sur le développement (Camilleri et Law, 2007; Corriveau, 2009) et les capacités d'adaptation des étudiantes et des étudiants (Doucet et Nolin, 2002).

Selon les recherches que nous avons consultées, l'évaluation dynamique semble également comporter plusieurs avantages pouvant se résumer ainsi pour l'ensemble des EESH : exploite et stimule leurs ressources cognitives (Hessels-Schlatter, 2001), permet une meilleure compréhension des consignes (Zourou, 2010), respecte leurs caractéristiques personnelles (Chartier, 2014; Ouali, 2013) et réduit les effets du stress tout en contournant les déficits

métacognitifs (Aldama et al., 2016). De plus, les chercheurs ont démontré que l'utilisation de l'évaluation dynamique donne des résultats plus représentatifs des capacités des étudiantes et des étudiants, car une plus grande importance est accordée au processus d'apprentissage en cours, plutôt qu'au résultat (Al-Hroub, 2009), ce qui semble correspondre à l'approche par compétences en vigueur au Québec.

Par conséquent, nous croyons qu'une meilleure compréhension de ce qu'implique cette méthode d'évaluation soit une voie intéressante à examiner et puisse favoriser l'implantation de certaines innovations pédagogiques.

Dans le cadre de cet essai, l'orientation de notre réflexion cible ainsi l'objectif général suivant : Évaluer la pertinence de l'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial





## **DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans ce chapitre, nous présentons la recension d'écrits qui a permis de documenter les concepts de notre essai, soit l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences (APC) et l'évaluation dynamique selon l'approche vygotkienne. À la fin de ce chapitre, la synthèse personnelle du cadre de référence ainsi que l'objectif spécifique de notre essai sont exposés.

### **1. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SELON L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES**

Dans cette section, nous commençons par décrire à quoi correspond l'approche par compétences et définissons la notion de compétence ainsi que celle d'évaluation des compétences. Par la suite, nous abordons les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages de même que les quatre étapes du processus d'évaluation des compétences. Nous terminons par des explications concernant les impacts reliés à l'évaluation des apprentissages auprès des EESH dans le contexte actuel.

#### **1.1 L'approche par compétences**

Dans les établissements collégiaux depuis 1993, le déploiement de l'approche par compétences a engendré des changements considérables dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages (Scallon, 2015). D'inspiration cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, c'est-à-dire essentiellement centrée sur l'apprenante et l'apprenant (Legendre, 2007), l'APC mise sur la manière dont l'étudiante ou l'étudiant construit activement

ses savoirs par l'entremise de tâches complexes, contextualisées et signifiantes (De Ketele et Gerard, 2005; Scallon, 2004; Tardif, 2006) dans un environnement riche en interactions sociales (Le Boterf, 2005).

Dorénavant, les programmes d'études ont comme concept central la notion de compétence (Scallon, 2004). Selon le Règlement sur le régime des études collégiales (REEC), chaque programme structure les cibles et les exigences essentielles visant l'atteinte des objectifs de formation en fonction des standards déterminés. La responsabilité d'établir les objectifs et standards appartient au ministère de l'Éducation, tandis que les cégeps doivent définir les activités d'apprentissage s'assurant de leur atteinte (Leroux, 2010). Dans les programmes d'études techniques, les objectifs et standards de la formation spécifique contiennent deux composantes principales : l'objectif (énoncé et éléments de la compétence) et le standard (contexte de réalisation et critères de performance) (Leroux, 2010). Nous nous sommes basée sur les travaux de Beauchamp (2020) pour décrire brièvement ce que représente chacune de ces composantes.

- 1) L'objectif correspond à la compétence qui sera à maîtrise par l'étudiante ou l'étudiant. L'énoncé de la compétence identifie l'intention générale à poursuivre. Toutefois, le verbe utilisé permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'envisager plus précisément ce qui est attendu. Les éléments de compétence délimitent sa complexité et font ressortir ce qui est essentiel. Ceux-ci permettent une meilleure compréhension de l'intention qui est poursuivie.
- 2) Le standard correspond au niveau de performance considéré comme étant le seuil à partir duquel on reconnaît que la compétence est atteinte. Toutefois, la compétence continuera de

se développer au-delà de la formation. Le contexte de réalisation permet de circonscrire les situations de déploiement des compétences en faisant référence à des conditions réalistes et cohérentes. Les critères de performance indiquent les exigences de qualité attendues pour chaque élément de compétence.

Parallèlement aux changements apportés dans les programmes d'études, la responsabilité vis-à-vis l'évaluation des apprentissages revient maintenant principalement aux cégeps (Leroux, 2010). Les enseignantes et les enseignants font ainsi face à un défi de taille; ils doivent développer une vision collective de la planification et de la mise en œuvre de leurs pratiques évaluatives (Bélisle, 2015). Toutefois, selon Legendre et Morrissette (2014), ceux-ci ont été « laissés à eux-mêmes dans la mise en œuvre des programmes qui leur sont imposés, comme s'il suffisait de modifier les programmes pour changer les pratiques » (p. 217).

Dans le but d'avoir une représentation globale de l'évaluation des compétences, nous avons consulté plusieurs ouvrages. Les définitions des notions de compétence et d'évaluation sont présentées dans les prochaines parties.

## **1.2 La notion de compétence**

La notion de compétence est sans contredit le pilier des programmes d'études et sa définition s'est peaufinée avec le temps. Scallon (2004) décrit une compétence comme étant « la possibilité, par un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble de ressources en vue de résoudre une famille de situation-problèmes » (p. 66).

Pour Tardif (2006), il s'agit d'un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (p. 22). Selon Le Boterf (2005), les ressources internes concernent les connaissances cognitives<sup>18</sup> (déclaratives, procédurales et conditionnelles), tandis que les ressources externes englobent les outils ou les individus pouvant fournir de l'aide au besoin.

Pour Leroux (2010), une compétence se définit comme étant « un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (p. 73).

Finalement, Le Boterf (2015) précise sa vision d'une compétence en faisant référence à une situation contextualisée et à un profil comportemental. Il propose ainsi le concept de savoir-agir compétent pour définir l'ensemble des actions d'une personne en fonction d'un contexte.

En faisant référence aux écrits de différents auteurs, Beauchamp (2020) a répertorié sept caractéristiques reliées à une compétence : elle est complexe, finalisée, contextualisée, évolutive, évaluable, développementale et intégratrice. Nous nous sommes basée sur les travaux de Beauchamp (2020) et de Leroux (2010) pour décrire brièvement ce que représente chacune de ces caractéristiques.

---

<sup>18</sup> Dans les connaissances cognitives, Allal (2002, cité dans Leroux, 2010) inclue également la métacognition et la régulation, les composantes affectives (attitudes et motivation), les composantes sociales (interactions et concertation) ainsi que les composantes sensorimotrices (coordination gestuelle).

- 1) Complexe : Une compétence nécessite la mobilisation efficace et la combinaison de ressources internes et externes à l'étudiante ou l'étudiant.
- 2) Finalisée : Une compétence fait référence à un ensemble de manifestations complexes et intentionnelles de l'étudiante ou l'étudiant.
- 3) Contextualisée : Une compétence nécessite la mise en action de l'étudiante ou l'étudiant dans une tâche authentique correspondant à ce qui sera vécu réellement (par exemple dans la profession).
- 4) Évolutive : Une compétence se développe progressivement. La démarche d'apprentissage implique donc la réorganisation des différents savoirs et laisse place à l'erreur en tant que dimension essentielle de l'apprentissage.
- 5) Évaluable : Une compétence est constituée de manifestations observables. Celles-ci sont interprétées grâce à des indicateurs de qualité prédéterminés et connus de l'étudiante ou l'étudiant.
- 6) Développementale : Une compétence n'est jamais complètement atteinte et son développement se poursuivra au-delà de la formation.
- 7) Intégratrice : Une compétence se manifeste dans un ensemble de situations intégrant une multitude de ressources. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être ne doivent donc pas être morcelés.

Ces caractéristiques démontrent que la notion de compétence n'est pas si simple. D'ailleurs, Scallon (2015) distingue la notion de compétence et celle de performance. Pour cet auteur, la performance fait référence à un « résultat obtenu dans l'accomplissement d'une tâche » (p. 34), alors que la compétence est davantage reliée à un processus complexe. Ainsi, il exprime

qu'une compétence ne survient pas spontanément, car elle implique la maîtrise d'habiletés de haut niveau qui sont le fruit d'un long cheminement.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de toutes les activités à structurer dans le parcours de formation et de favoriser la progression des apprentissages des étudiantes et des étudiants, le personnel enseignant doit initialement s'appuyer sur le profil de compétences attendu provenant du programme d'études (Bélisle, 2015). Le tableau 2 présente donc le jumelage des composantes principales d'un programme d'études techniques avec les sept caractéristiques d'une compétence selon Beauchamp (2020).

Tableau 2. Composantes principales d'un programme d'études techniques jumelées aux caractéristiques d'une compétence selon Beauchamp (2020)

Composantes d'un programme d'études	Caractéristiques d'une compétence	Explications
Objectif	Intégratrice	L'objectif correspond à la compétence à maîtriser.
Énoncé de la compétence	Finalisée	L'énoncé de la compétence, et encore plus précisément le verbe utilisé, identifie l'intention à poursuivre.
Éléments de la compétence	Complexe	Les éléments de la compétence délimitent la complexité de la compétence et font ressortir ce qui est essentiel.
Standard	Évolutive Développementale	Le standard correspond au niveau de performance considéré comme étant le seuil à partir duquel on reconnaît que la compétence est atteinte, même si la compétence continuera de se développer au-delà de la formation.
Contexte de réalisation	Contextualisée	Le contexte de réalisation permet circonscrire les situations de déploiement des compétences en faisant référence à des conditions réalistes et cohérentes.
Critères de performance	Évaluable	Les critères de performance indiquent les exigences de qualité attendues pour chaque élément de compétence.

### **1.3 La notion d'évaluation des compétences**

Comme nous l'avons expliqué, l'approche par compétences a véritablement changé la façon de faire apprendre, mais surtout d'évaluer les étudiantes et les étudiants (Scallon, 2015). Pour Bélair (2014), certifier une compétence chez une étudiante ou un étudiant est un acte si complexe qu'il « peut parfois influencer son parcours scolaire ou professionnel » (p. 356). Bien comprendre ce que signifie ce concept est donc essentiel.

Scallon (2004) indique que l'évaluation des compétences consiste à faire un bilan des accomplissements d'une étudiante ou d'un étudiant observés en cours de route. Celui-ci permet de juger de l'acquisition des compétences d'une étudiante ou d'un étudiant à travers une tâche complexe ou une situation de performance. Cet acte se traduit donc comme un processus continu et non une addition de connaissances. D'ailleurs, à travers ce processus, Scallon (2004, 2015) et Tardif (2006) insistent sur l'importance de responsabiliser les étudiantes et les étudiants et de les faire raisonner en leur demandant de mobiliser de façon efficace l'ensemble de leurs propres ressources.

Selon Leroux (2010), l'évaluation des compétences est « un processus qui repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision » (p. 80). L'auteure précise également que l'activité d'évaluation doit être globale afin de permettre à l'étudiante et à l'étudiant de démontrer la mobilisation de ses ressources et l'intégration de ses apprentissages. L'importance est ainsi de « se centrer sur [...] la progression du développement

des compétences [...] plutôt que sur la sanction et la sommation de résultats » (Chaumont et Leroux, 2018, p. 32).

Pour Bélair (2014), c'est le jugement professionnel rigoureux d'enseignantes ou d'enseignants appuyant le bilan des apprentissages réalisés qui correspond à l'évaluation des compétences. Quant à Leroux et Bélair (2015), elles définissent cet acte comme un « jugement porté sur l'ensemble des manifestations recueillies au terme de la période d'apprentissage » (p. 69). Finalement, Beauchamp (2020), spécifie que l'évaluation doit être réalisée par le biais de tâches complexes et authentiques tout en permettant à l'étudiante ou à l'étudiant de démontrer ces compétences progressivement.

Deux aspects communs se dégagent donc des définitions de l'évaluation des apprentissages selon une APC présentées ci-dessus : elle fait référence à une démarche progressive de la part de l'étudiante ou de l'étudiant et nécessite le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant.

#### **1.4 Les fonctions de l'évaluation des apprentissages**

Selon plusieurs auteurs (Beauchamp, 2020; Bédard et Louis, 2015; Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010; Scallon, 2004), l'évaluation des apprentissages revêt plusieurs fonctions : diagnostique, formative, sommative et certificative.

L'évaluation diagnostique a lieu avant ou pendant une séquence d'enseignement (Beauchamp, 2020). Elle permet d'identifier les caractéristiques individuelles de chaque étudiante ou étudiant (Beauchamp, 2020), de vérifier ce qu'il sait et de détecter s'il aura besoin d'aide en



cours de démarche (Leroux, 2010). L’enseignante ou l’enseignant peut ainsi ajuster la démarche de formation en conséquence ou intervenir en prévention (Leroux, 2010; Scallon, 2004). Toutefois, cette forme d’évaluation semble être la moins bien comprise et utilisée par l’ensemble des enseignantes et des enseignants (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010).

Pour sa part, l’évaluation formative permet de vérifier la progression des apprentissages des étudiantes et des étudiants tout au long de la démarche (Leroux, 2010; Scallon, 2004, 2015) et de leur donner des informations au niveau de la progression de leur apprentissage (Beauchamp, 2020). Elle est bénéfique à n’importe quelle étape d’une séquence d’enseignement, car elle favorise la métacognition de l’étudiante ou de l’étudiant et la rétroaction de l’enseignante ou de l’enseignant (Beauchamp, 2020; Leroux, 2014). Cette forme d’évaluation semble être de plus en plus pratiquée dans le milieu collégial (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010), bien que la façon de les utiliser manque encore de variété. En effet, Baribeau (2015) mentionne que « l’évaluation formative prend la forme de fréquents contrôles papier crayon, sans donner une information en retour ou une rétroaction susceptible d’aider l’élève sur les aspects difficilement réussis d’une tâche » (p. 14). Selon Beauchamp (2020), les formes d’évaluations formatives « se limitent trop souvent à [...] l’administration d’un examen dont la note ne sera pas comptabilisée » (p. 26).

Pour ce qui est de l’évaluation sommative, elle est la forme d’évaluation la plus ancienne (Bédard et Louis, 2015). Basée sur une approche psychoéducative, elle s’appuie principalement sur la mesure de certaines caractéristiques, comme la mémorisation et la capacité intellectuelle, en interprétant les réponses des étudiantes et des étudiants d’une façon quantitative (Bédard et Louis,

2015; Scallon, 2015). Les résultats ainsi obtenus et notés séparément permettent la comparaison quant au niveau de performance démontré et l'établissement de la moyenne du groupe. D'ailleurs, Leroux (2010) décrit l'évaluation sommative comme une pratique traditionnelle faisant référence à une logique de sommation où les enseignantes et les enseignants additionnent les notes obtenues durant la session dans un but de sanction administrative. Au collégial, l'importance accordée aux résultats chiffrés peut s'expliquer par l'influence de la cote R et l'article 27 du REEC qui mentionne l'obligation d'un seuil minimal de réussite à 60% (Leroux, 2010). Cette pratique est toutefois mitigée, car elle contribue «à véhiculer une vision réductrice et techniciste de l'évaluation (Gouvernement du Québec, 2018, p. 15). Bien que les pratiques aient évolué, cette forme d'évaluation est encore fortement utilisée dans le milieu collégial (Bélair, 2014).

Finalement, l'évaluation certificative se réfère au jugement que porte l'enseignante ou l'enseignant au terme d'un apprentissage partiel ou total quant à la maîtrise d'une compétence (Bélair, 2014; Leroux, 2010; Leroux et Bélair, 2015; Scallon 2004, 2015). En effet, tout au long de la période d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant a comme devoir de recueillir et d'interpréter les traces qualitatives témoignant de la progression de ses étudiantes et étudiants dans l'acquisition des compétences (Leroux et Bélair, 2015). C'est son jugement professionnel qui lui permettra de prendre une décision finale à savoir si le développement de la compétence atteint les standards de performance. Dans une approche par compétences, l'évaluation et l'apprentissage sont combinés (Leroux, 2010). Ainsi, l'évaluation certificative devrait remplacer l'évaluation sommative. Toutefois, Bédard et Louis (2015) mentionnent que cette forme d'évaluation « n'est pas généralisée en enseignement supérieur [...] par le fait qu'elle peut laisser une trop grande part à la subjectivité » (p. 39).

Nous venons d'exposer les différences entre les quatre fonctions de l'évaluation des apprentissages. Ces distinctions concernent principalement le moment où elles ont lieu ainsi que leur intention générale. Ainsi, le tableau 3 résume les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages.

Tableau 3. Les fonctions de l'évaluation des apprentissages

Type	Moment	Intention
Diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avant ou pendant une séquence d'enseignement</li> </ul>	Pour l'étudiante ou l'étudiant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier s'il possède les ressources nécessaires avant d'amorcer une formation</li> <li>L'orienter vers une démarche d'appoint</li> </ul> Pour le personnel enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuster la démarche de formation</li> </ul>
Formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>À toutes les étapes d'une séquence d'enseignement</li> </ul>	Pour l'étudiante ou l'étudiant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Réguler et assurer la progression de ses apprentissages</li> <li>Favoriser sa métacognition</li> <li>S'impliquer dans le processus d'évaluation</li> </ul> Pour le personnel enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer la pertinence des situations d'apprentissage proposées</li> <li>Assurer la progression des apprentissages</li> <li>Favoriser la rétroaction</li> </ul>
Sommative	<ul style="list-style-type: none"> <li>Après chaque séquence d'enseignement</li> </ul>	Pour l'étudiante ou l'étudiant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer une performance partielle</li> </ul> Pour le personnel enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Additionner les résultats des différentes évaluations notées</li> <li>Comparer les résultats obtenus avec le seuil minimal attendu</li> <li>Déterminer si l'objectif spécifique est atteint et délivrer un diplôme</li> </ul>
Certificative	<ul style="list-style-type: none"> <li>À la fin du processus d'apprentissage</li> </ul>	Pour l'étudiante ou l'étudiant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer la maîtrise partielle ou totale de la compétence</li> </ul> Pour le personnel enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>Effectuer un bilan partiel ou total</li> <li>Prendre une décision sur la maîtrise de la compétence</li> <li>Attester du développement suffisant de la compétence et délivrer un diplôme</li> </ul>

## **1.5 Le processus d'évaluation des compétences**

Pour Leroux (2014), Bélair (2014) ainsi que Leroux et Bélair (2015), le processus entourant l'évaluation dans une APC n'est pas simple, car il est axé à la fois sur l'accompagnement des étudiantes et étudiants dans le développement de leurs compétences que sur leur certification. Une démarche « concertée, transparente, équitable et éclairée » doit prévaloir afin que les résultats soient fiables (Leroux et Bélair, 2015, p. 67). D'ailleurs, tout au long du processus, l'enseignante ou l'enseignant doit informer chaque étudiante ou étudiant de ses progrès ou de ce qui doit être amélioré et des moyens pour y arriver (Beauchamp, 2020).

Comme mentionné par Bélair (2014) ainsi que Leroux et Bélair (2015), le processus d'évaluation comporte quatre étapes à travers lesquelles l'enseignante ou l'enseignant doit déterminer clairement les modalités de chaque évaluation (intention) et collecter un nombre suffisant de données pour chaque étudiante et étudiant (mesure) afin d'être en mesure d'interpréter les résultats (jugement) et de décider de l'atteinte ou non de la compétence (décision).

Pour Beauchamp (2020), ce processus permet aux enseignantes et aux enseignants de « structurer les évaluations en situant stratégiquement ce qui doit être évalué [...], de définir les outils permettant de documenter le développement de ce qui est à évaluer, d'utiliser judicieusement leur jugement professionnel et de rendre une décision » (p. 113). Ainsi, le questionnement faisant référence à l'ensemble du processus d'évaluation consiste à discerner le quoi, le quand, le comment, le qui et le pourquoi (Leroux et Bélair, 2015). Voyons maintenant un peu plus en détail à quoi correspond chaque étape de ce processus.

### 1.5.1 *L'intention*

La première étape du processus d'évaluation concerne l'intention. Pour Scallon (2015), il est essentiel de déterminer les objectifs pédagogiques à atteindre à l'intérieur toutes les démarches pédagogiques. Ainsi, les enseignantes et les enseignants, de même que les étudiantes et les étudiants doivent en avoir une idée précise afin de préparer leurs interventions. Selon Bélair (2014), c'est généralement au moment de la planification de son cours que le personnel enseignant détermine les modalités de ses évaluations. Pour ce faire, il faut identifier clairement les savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la compétence (Beauchamp, 2020) tout en se souciant de l'alignement pédagogique<sup>19</sup> de son cours (Bélair, 2014). Selon Bélisle (2015), c'est sur ce principe fondamental que devrait reposer toute planification pédagogique.

Dans un contexte d'évaluation des compétences, cela signifie de cerner d'abord la compétence à évaluer, de déterminer ensuite une situation d'évaluation qui met en œuvre la compétence ciblée et qui renseigne sur celle-ci, et de proposer aux étudiants des situations d'enseignement-apprentissage leur permettant de mettre en pratique ladite compétence, et ce, en s'assurant que celles-ci soient cohérentes avec la situation d'évaluation. (Bélisle, 2015, p. 145)

De ce fait, la question que les enseignantes et les enseignants doivent se poser est « Quoi évaluer? » avant de chercher comment le faire (Bélec 2017). C'est d'ailleurs ce que Beaulieu

---

<sup>19</sup> « Adéquation entre les compétences à développer ou les savoirs à maîtriser et les dispositifs utilisés pour vérifier leur niveau de développement » (Bélair, 2014, p. 359).

(2019) identifie comme étant les cibles d'apprentissage en précisant qu'il est impossible de tout évaluer. Toutefois, cette étape semble encore escamotée aux yeux de Bergeron (2014) qui soulève que les « enseignants font des mises à l'essai sans au préalable avoir cerné clairement leurs intentions en fonction des besoins d'apprentissage » (p. 275).

### *1.5.2 La mesure*

La deuxième étape est la plus connue du personnel enseignant et concerne la façon de mesurer les apprentissages (Leroux et Bélair, 2015). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des moyens adéquats et diversifiés couvrant toutes les dimensions de la compétence à évaluer (Bélair, 2014; Leroux, 2010; Leroux et Bélair, 2015). Rappelons que les évaluations traditionnelles, comme les examens à vrai ou faux, à choix multiples ou à réponses courtes, permettent rarement de juger de la maîtrise de la compétence puisque ce sont principalement les connaissances ou les habiletés qui sont évaluées (Gouvernement du Québec, 2008; 2012; Scallon, 2004).

Toutefois, selon Héту (2019), « la difficulté à évaluer vient souvent d'un manque de repères solides, qu'ils prennent la forme de critères de performance observables ou du moins de savoirs conceptualisés » (p. 10) sur lesquels appuyer la mesure. C'est dans ce sens que Leroux et Bélair (2015) mentionnent que les enseignantes et les enseignants doivent utiliser des instruments valides et fidèles afin de mesurer adéquatement les apprentissages. Quant à Bélisle (2015), elle suggère d'identifier clairement les critères et les indicateurs d'évaluation pour chaque compétence ciblée. L'utilisation d'une grille à échelle descriptive est d'ailleurs recommandée par Chaumont et Leroux (2018).

### 1.5.3 *Le jugement*

Alors que les instruments de mesure représentent un point de vue quantitatif, Scallon (2015) mentionne que c'est le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant qui est l'instrument d'évaluation le plus important du côté qualitatif. La PIEA de chaque cégep énonce d'ailleurs « les principes généraux visant à les guider dans l'exercice de leur jugement professionnel » (Scallon, 2015, p. 11). Ainsi, le jugement consiste à mettre en relation les données mesurées pour répondre à l'intention de départ (Bélair, 2014). Cette interprétation de plusieurs sources d'informations exige de la rigueur, de la cohérence et de la transparence (Leroux, 2010). Au niveau de la transparence, Lafortune (2008, cité dans Beauchamp, 2020) indique d'ailleurs que l'enseignante ou l'enseignant devrait partager les résultats de cette démarche dans une perspective de régulation<sup>20</sup> des apprentissages.

Parallèlement, Chaumont et Leroux (2018) rapportent que l'utilisation du jugement dans un contexte d'évaluation varie en fonction de la perception du rôle que l'enseignante ou l'enseignant s'attribue. Ces auteures stipulent néanmoins que « pour s'assurer de la réussite des étudiants, le professeur devrait idéalement mener l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'accompagnement et de soutien » (Chaumont et Leroux, 2018, p. 30). Ainsi, le personnel enseignant doit agir en tant que conseiller en formulant « une rétroaction fréquente à l'étudiante ou l'étudiant [...] en fonction des erreurs repérées » (Chaumont et Leroux, p. 32). Ce

---

<sup>20</sup> « Succession d'opérations visant à fixer un but et à orienter l'action vers celui-ci, à contrôler la progression de l'action vers ce but, à assurer un retour sur l'action entreprise et à confirmer ou à réorienter la trajectoire de l'action » (Leroux, 2014, p. 336).

geste l'amènera à être plus actif face à ses apprentissages, car il s'interrogera sur ce qu'il est nécessaire de faire pour accomplir adéquatement la tâche demandée. Bélec (2017), qui a une vision semblable, stipule d'ailleurs que :

Pour qu'un étudiant progresse dans ses apprentissages, il a besoin de rétroactions concernant le travail qu'il accomplit, et cette rétroaction vient généralement lors des évaluations [...]. Ainsi, l'évaluation n'a de sens, d'un point de vue pédagogique, que si le jugement posé par le professeur vise avant tout à donner à l'étudiant une rétroaction qui l'aidera à ajuster sa capacité à s'autoévaluer, car ce n'est que lorsqu'un étudiant parvient à développer un regard critique sur ses propres apprentissages et sur ses réalisations qu'il réussit à opérer de façon autonome les ajustements nécessaires à ceux-ci et, dès lors, à s'améliorer. (p. 12)

Leroux et Bélair (2015) soulignent toutefois que le jugement professionnel représente encore une grande source d'inconfort et de tension pour une bonne partie du personnel enseignant. Ces auteures font ainsi référence à la subjectivité qui est incontournable, puisque le jugement s'appuie sur les caractéristiques personnelles de chaque enseignante et enseignant. C'est d'ailleurs pour être en mesure de porter plus facilement un jugement global et final que Scallon (2015) recommande aux enseignantes et aux enseignants d'utiliser de nouvelles méthodes d'évaluation.

#### *1.5.4 La décision*

La dernière étape du processus d'évaluation concerne la décision. Pour De Ketele (1996, cité dans Roegiers, 2004), la perfection ne doit pas être exigée lorsque vient le temps de certifier



ou non la maîtrise de la compétence. Ainsi, il propose d'utiliser la règle des deux tiers pour vérifier son atteinte minimale. À ce niveau, Pronovost (2018), souligne qu'une « erreur ne signifie pas l'échec. C'est seulement lorsque cette dernière se répète que l'on parle de non-maîtrise » (p. 83). Pourtant, selon Hétu (2019), il ressort de la réalité actuelle que l'étape de la décision est souvent basée sur « la manière d'exprimer une réponse et l'inscription dans une norme définie [plutôt que] la compétence [que l'étudiant] a développée » (p. 9).

De plus, puisque les évaluations s'effectuent dans des contextes variés et auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins différents, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que le résultat soit fiable et que sa décision soit justifiée (Leroux et Bélair, 2015). En effet, celle-ci doit être basée sur des manifestations observables, valides et pertinentes de plusieurs sources (Beauchamp, 2020). Il faut donc que l'étudiante ou l'étudiant « soit en mesure de donner les preuves nécessaires pour faciliter le processus d'évaluation » (Leroux et Bélair, 2015, p. 80).

L'enseignant doit donc non seulement évaluer les apprentissages réalisés pour chacun des étudiants, mais il doit aussi pouvoir analyser en quoi ces apprentissages sont effectifs compte tenu des contextes, des difficultés d'apprentissage et des cas particuliers d'étudiants. Cela rend le processus complexe, car il devient en quelque sorte « fabriqué » plutôt que « naturel ». (Leroux et Bélair, 2015, p. 80)

Somme toute, il émane de notre recension d'écrits que le processus entourant l'évaluation dans une APC est fort complexe et que les changements attendus<sup>21</sup> dans les pratiques évaluatives se font à vitesse variable (Bélanger et Tremblay, 2010; Bélisle, 2015; Chaumont, 2015; Gouvernement du Québec, 2012, 2018; Leroux, 2010; Roy, 2017). D'ailleurs, pour Hétu (2019), « les obstacles au changement sont profondément ancrés dans des croyances, dans des valeurs, dans des peurs et dans des représentations qui sont parfois difficiles à faire évoluer » (p. 10). Puisque les modalités d'évaluation doivent également être adaptées aux spécificités des EESH (Ducharme et Montminy, 2012), la démarche entourant l'évaluation certificative devient encore plus laborieuse pour les enseignantes et les enseignants (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2016). Face à ce contexte actuel, les ouvrages concernant l'évaluation auprès des EESH que nous avons consultés font ressortir des impacts et nous vous les présentons dans la prochaine section.

## **1.6 Les impacts reliés à l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap dans le contexte actuel**

En lien avec le processus d'évaluation des apprentissages, Léonard (2013) indique que les objectifs pédagogiques poursuivis (intention) lors des évaluations sont particulièrement au cœur

---

<sup>21</sup> Par exemples : évaluations terminales de type synthèse, niveaux taxonomiques appropriés, respect des standards du programme d'études, pondération significative, équivalences dans les évaluations, prise en considération du caractère progressif des compétences, développement d'une vision collective, nécessité du jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant, etc.

de la réussite académique des EESH. L'auteur affirme que lorsque l'objectif n'est pas bien défini, « tout le processus [d'évaluation] finit par perdre sa valeur et son sens » (p. 74). Il précise que le développement de l'autonomie des EESH devrait figurer parmi les objectifs pédagogiques de toutes les évaluations et que ceux-ci devraient pouvoir bénéficier de moyens pour y parvenir graduellement. Ainsi, s'ils sont face « à des défis d'apprentissage trop élevés, comme c'est souvent le cas pour ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, [leur] désir d'autonomie risque de s'affaiblir à la suite d'échecs répétés » (Léonard, 2013, p. 120). De plus, il souligne que la rigidité des structures majoritairement présentes lors des évaluations traditionnelles diminue les possibilités que ces étudiantes ou étudiants développent leur autonomie.

Léonard (2013) mentionne également que l'importance est trop souvent mise sur les résultats aux évaluations plutôt que sur le processus. Dans ce sens, l'auteur stipule que quand le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant « repose uniquement sur les résultats aux examens [sommatifs], cela risque certainement de pénaliser les élèves en difficulté » (p. 122). En effet, qui ne s'est pas déjà rendu compte qu'une étudiante ou un étudiant avait donné une mauvaise réponse simplement parce qu'il avait mal lu ou mal compris la question? Parallèlement, Bédard et Louis (2015) soulignent qu'il ne faut jamais oublier que même « une bonne réponse de la part de l'étudiant peut cacher un apprentissage incertain ou non réalisé » (p. 41). Chaumont (2015) mentionne d'ailleurs à ce sujet que « l'addition de plusieurs évaluations permet [parfois] à l'étudiante ou à l'étudiant d'obtenir suffisamment de points pour réussir le cours sans avoir démontré son degré de maîtrise de la compétence » (p. 30).

Selon Sternberg et Grigorenko (2002), les évaluations traditionnelles sous-estiment les capacités réelles des EESH, car elles ne tiennent pas compte de leurs caractéristiques individuelles et de leur potentiel évolutif. Tourrette (2014) abonde dans le même sens en précisant qu'elles sont « trop centrées sur les performances, considérées souvent comme culturellement biaisées et non informatives dans une perspective éducative » (p. 49). L'auteur leur reproche également de ne pas permettre l'identification des priorités éducatives et ajoute qu'elles risquent de mener à une perception fragmentée des compétences des EESH. Parallèlement, Myara (2018) affirme que ces types d'évaluation ne permettent pas de démontrer leurs capacités d'apprentissage et les stratégies utilisées. Elle ajoute également qu'ils « peuvent compromettre le placement des élèves issus de minorités ethniques et de classes sociales défavorisées » (Myara, 2018, p. 85).

Hessels et Hessels-Schlatter (2013) mentionnent que les évaluations qui mesurent le niveau actuel de performance sans considérer le contexte sont particulièrement inappropriées pour une clientèle présentant des difficultés. Dans ce sens, Beaulieu (2019) relate que la rigidité d'un examen et les limites imposées au moment de la passation entraînent de nombreux obstacles à ces étudiants tels que : le fait qu'ils soient manuscrits, le temps accordé, le moment fixe de passation, la position assise, les irritants environnementaux, etc.

Toutes ces contraintes inhérentes à la forme de l'examen sont indépendantes de la compétence [à] mesurer. Autrement dit, une personne peut très bien maîtriser les savoirs ou savoir-faire demandés pour l'examen, mais avoir du mal à les démontrer parce que les contraintes de l'outil utilisé entravent cette démonstration. (Beaulieu, 2019, p. 1)

Au niveau du jugement des enseignantes et des enseignants, Léonard (2013) précise que celui-ci est grandement influencé par leurs valeurs, leurs attentes et leur expérience. L'auteur soulève ainsi que si le personnel enseignant ne croit pas en les capacités d'une étudiante ou d'un étudiant, il aura tendance à sous-évaluer ses compétences. Ceci fait référence aux différents biais possibles présentés par Scallion (2015), tels que les préjugés, l'effet de halo<sup>22</sup> ou l'effet pygmalion<sup>23</sup>. Rappelons d'ailleurs que nous avons soulevé, au premier chapitre, la présence de biais<sup>24</sup> dans le jugement de certaines enseignantes et certains enseignants vis-à-vis les EESH (Ducharme et Montminy, 2012; St-Onge et Lemyre, 2016). Le risque d'erreur de jugement est ainsi plus élevé face aux EESH.

Dubinsky (2010) stipule que l'anticipation émotionnelle, fréquente lors des périodes d'évaluation, a un impact important sur la mémorisation ainsi que sur la capacité d'adaptation du système nerveux. Or, l'anxiété est une caractéristique commune des EESH, surtout lors des périodes d'évaluation (Tourrette, 2014). En effet, ceux-ci « développent une forte anxiété lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre aux attentes de leur entourage, ce qui retentit de façon circulaire sur leurs performances » (Dubinsky, 2010, p. 206). Dubinsky (2010) mentionne donc qu'il est important d'attendre que la personne soit prête émotionnellement avant d'entreprendre une évaluation, sans quoi il y a un risque accru de lui faire vivre un échec qui aurait pu être évité.

---

<sup>22</sup> Interprétation sélective basée sur les perceptions d'une première impression.

<sup>23</sup> Mécanisme selon lequel le jugement stéréotypé que l'on porte sur une personne conditionne notre comportement.

<sup>24</sup> Tels que des perceptions négatives à leur endroit, des traitements inadéquats en classe, une incompréhension à l'égard de certains de leurs comportements.

C'est également dans ce sens que Gagnon, Gravel et Tremblay (2013) recommandent d'éliminer les stress inutiles dans les évaluations, puisque la peur empêche la réflexion, et d'encourager davantage les essais et les erreurs en observant activement ce qui se passe chez celui qui apprend. Bien que les recommandations de Gagnon, Gravel et Tremblay (2013) touchent particulièrement les EESH dont la dimension affective est souvent ébranlée, elles concernent également l'ensemble de la population étudiante. Toutefois, rappelons que dans un contexte de diversité, il n'est pas toujours facile pour les enseignantes et les enseignants d'identifier correctement les besoins respectifs de leur clientèle étudiante (Beaudoin, 2013).

Au regard du rôle des évaluations auprès des EESH, Lidz (1991, cité dans Myara, 2018) en précise deux : identifier les difficultés éprouvées par l'étudiante ou l'étudiant et expliquer pourquoi elle ou il les éprouve. Toutefois, Myara (2018) mentionne que « les pratiques habituelles n'ont pas suffisamment rempli le deuxième rôle de l'évaluation et ont peu satisfait aux besoins des différents acteurs du domaine de l'éducation » (p. 85).

Ainsi, il est « urgent de trouver des conditions d'évaluation mieux adaptées » (Tourrette, 2014, p. 49) et de se tourner vers des méthodes d'évaluation alternative (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018). Tel que nous l'avons soulevée précédemment, tous ces impacts justifient également l'importance pour les enseignantes et les enseignants de pouvoir s'appuyer sur un cadre de référence pour l'évaluation des compétences (Baribeau, 2015; Chaumont, 2015; Leroux, 2010; Talbot, 2015).

À ce sujet, Gauthier et Tardif (2017) indiquent que le socioconstructivisme représente une des pédagogies centrales « au renouvellement de l'approche pédagogique préconisée par plusieurs

systèmes éducatifs occidentaux au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle » (p. 217) et plus particulièrement au Québec avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Or, ce courant de pensée provient directement de la théorie historico-culturelle de Vygotsky, qui est aussi appelée l'approche vygotiskienne dans plusieurs domaines, dont celui de l'enfance (Van Oers, 1999; Bodrova et Leong, 2012)<sup>25</sup>. D'ailleurs, Vause (2010) a mentionné que cette approche semblait ouvrir des perspectives intéressantes pour répondre à différentes questions liées à l'enseignement et l'éducation.

Finalement, la méthode d'évaluation dynamique que nous avons soulevée dans notre premier chapitre provient de cette approche. Hessels et Hessels-Schlatter (2013), Tourrette (2014) et Myara (2018) la qualifient d'ailleurs de méthode d'évaluation alternative particulièrement pertinente pour les étudiantes et les étudiants « dont les troubles interfèrent avec les conditions d'évaluation » (Tourrette, 2014, p. 53). La prochaine section présente ainsi l'évaluation dynamique selon l'approche vygotiskienne.

## 2. L'ÉVALUATION DYNAMIQUE SELON L'APPROCHE VYGOTSKIENNE

Dans cette section, nous commençons par décrire à quoi correspond l'approche vygotiskienne en définissant ces trois éléments principaux : la zone proximale de développement, les fonctions psychiques supérieures ainsi que la méthode d'évaluation dynamique. Par la suite, nous abordons les deux principaux modèles d'évaluation dynamique. Nous terminons par des

---

<sup>25</sup> Nous avons choisi d'utiliser les termes approche vygotiskienne dans notre essai.

explications concernant les trois étapes du processus d'évaluation dynamique ainsi que les impacts reliés à l'utilisation cette méthode d'évaluation auprès des EESH.

## **2.1 L'approche vygotskienne**

Longtemps ignorée<sup>26</sup>, l'approche élaborée par le psychologue russe Lev Vygotsky a refait surface dans les années 1960 suite à la traduction anglophone partielle de son dernier ouvrage<sup>27</sup> (Brossard, Fijalkow, Pasa et Ragano 2009; Gauthier et Tardif, 2017). Celui-ci soutient l'idée que l'individu n'est pas seul dans son apprentissage et que ce processus ne peut s'effectuer qu'avec une médiation sociale et culturelle (Legendre, 2012). La différenciation pédagogique respectant un rythme d'apprentissage individuel fait donc partie des éléments pris en compte par Vygotsky (1934/2002) qui s'oppose à un enseignement « indifférent aux différences » (p. 14). De plus, le processus intellectuel et la vision développementale des émotions sont vus comme étant interreliés dans l'approche vygotskienne (Rickenmann, Mili et Lagier, 2009).

Dans le but d'avoir une représentation globale de l'approche vygotskienne, nous avons consulté plusieurs ouvrages. Les éléments principaux suivants sont ressortis de notre recension d'écrits : la zone proximale de développement, les fonctions psychiques supérieures et la méthode d'évaluation dynamique. Nous les expliquons dans les prochaines parties.

---

<sup>26</sup> Selon Gauthier et Tardif (2017), les écrits de Vygotsky ont été « longtemps inaccessible pour cause de censure par le régime stalinien en 1936 » (p. 215).

<sup>27</sup> Cet ouvrage est le dernier livre écrit par Lev Vygotsky dont la parution originale date de 1934 et la version française de 1985 (Brossard, Fijalkow, Pasa et Ragano, 2009).



## 2.2 La zone proximale de développement

Aux yeux de Vygotsky, il existe deux niveaux d'activités repérables chez tout être humain (Miffre, 2013). Le premier, atteint seul, correspond au niveau de développement actuel. Le second, atteint avec l'aide d'une personne plus expérimentée, correspond au niveau de développement potentiel (Tourrette, 2014). C'est l'étendue entre les deux qui sert à définir la zone proximale de développement (ZPD). Ainsi, l'équilibre entre ce qui est connu et non connu est là où se situent les meilleures possibilités d'apprentissage tout en respectant le rythme de chacun (Miffre, 2013).

Pour Vygotsky (1934/2002), la ZPD « occupe une place centrale dans tout problème de l'apprentissage et du développement [...] scolaire » (p. 350) puisque c'est un espace dans lequel les apprentissages peuvent donner lieu à un développement (Bodrova et Leong, 2102). « Ce que l'enfant peut faire en coopération aujourd'hui, il pourra le faire seul demain » (Vygotsky, 1933/2012, p. 199). Le contexte social et culturel interactif est donc un élément important.

Concrètement, le niveau de développement actuel est déterminé par des problèmes que l'étudiante ou l'étudiant est capable de résoudre seul. Il fait référence aux exercices autonomes où les compétences cognitives et métacognitives ont déjà été intériorisées. Inversement, le niveau de développement potentiel est déterminé par des problèmes où il aura besoin d'une collaboration pour réussir à les résoudre (Bodrova et Leong, 2102). Le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant sera alors nécessaire et déterminant. C'est dans le respect de ce principe que Myara (2018) mentionne que l'appropriation d'un nouveau concept nécessite l'intervention soutenue d'une personne experte, car ça demande à l'étudiante ou à l'étudiant de s'engager « dans une activité qui dépasse son savoir ou savoir-faire » (p. 86). D'ailleurs, selon Tourrette (2014), la

progression de leurs apprentissages va évoluer différemment en fonction de leur ZPD respective. Un exemple d'enseignement en fonction de la ZPD est présenté à l'Annexe D.

Vygotsky soutient qu'on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand (Miffre, 2013). Le niveau d'apprentissage souhaité doit obligatoirement se retrouver entre le seuil inférieur et le seuil supérieur de la ZPD, sans quoi cela ne correspond pas au développement possible de l'étudiante ou de l'étudiant. Le rôle du personnel enseignant sera donc de proposer des tâches développementales ni trop faciles, ni trop difficiles, qui contribueront au développement des fonctions psychiques supérieures (Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge, 2016). Nous verrons en quoi celles-ci consistent dans la prochaine partie. La figure 1 présente ainsi les seuils délimitant la zone proximale de développement.

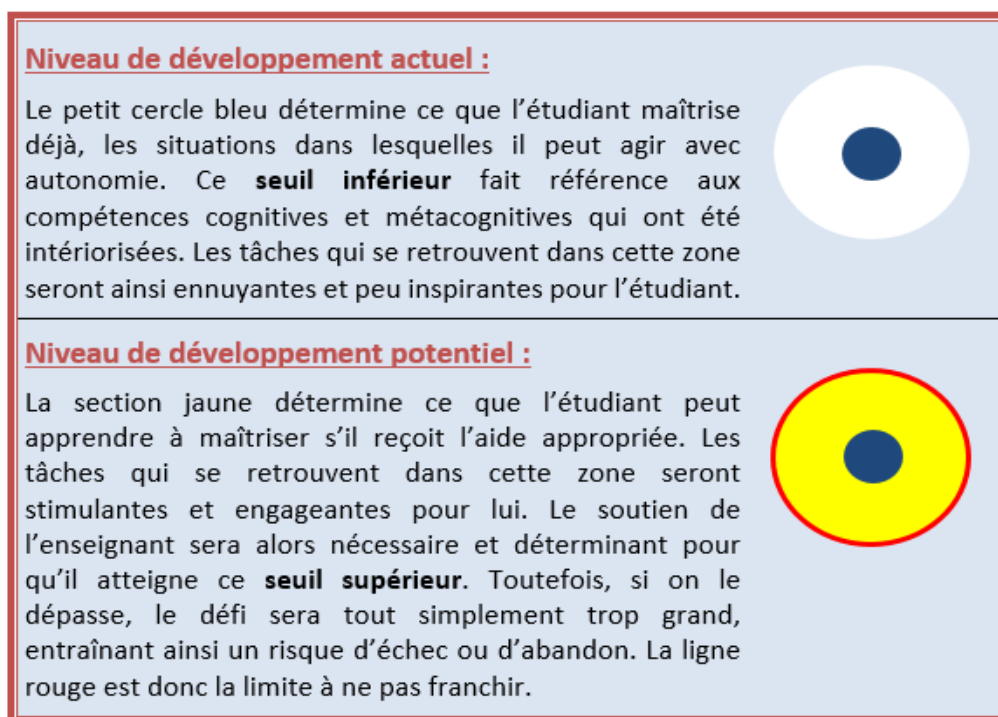


Figure 1. Schéma illustrant les seuils délimitant la zone proximale de développement

### 2.3 Les fonctions psychiques supérieures

Suite à sa recherche sur Vygotsky, Vause (2010) explique que les apprentissages de chaque personne s'intériorisent grâce aux divers outils utilisés dans un contexte social. Ainsi, dans son processus d'apprentissage et en étant en interactions avec les autres qui l'entourent, l'étudiante ou l'étudiant va s'approprier premièrement les différents outils culturels (ou fonctions psychiques élémentaires) comme le langage, les moyens mnémotechniques ou les systèmes de comptage (Vause, 2010).

Corrélativement, Bodrova et Leong (2012) ajoutent que les outils culturels de chaque personne deviennent progressivement des outils cognitifs (ou fonctions psychiques supérieures) comme l'attention ou la mémoire volontaire, la réflexion, la catégorisation, le raisonnement logique, le contrôle des émotions ou encore la capacité de planifier. Ainsi, grâce au développement de ces outils, nous serions progressivement capables d'apprendre par nous-mêmes d'une manière intentionnelle, car ils augmentent nos capacités intellectuelles. C'est à ces fonctions psychiques supérieures que Vygotsky (1934/2002) se réfère lorsqu'il affirme que « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors [...] toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation et qui sont dans la zone de proche développement » (Vygotsky, 1934/2002, p. 275).

D'après Vygotski, c'est l'invention d'outils ou d'instruments culturels [...] qui a marqué le début du développement culturel. L'outil, au sens où l'entend Vygotski, est donc un instrument de médiation que l'homme interpose [après son appropriation] entre lui et la nature pour transformer celle-ci et, ce faisant, se

transformer lui-même. Ces instruments de médiation vont favoriser l'émergence des fonctions psychologiques supérieures [...] permettant ainsi à l'homme d'augmenter le contrôle sur son psychisme. (Vause, 2010, p. 9)

Ainsi, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant qui s'appuie sur l'approche vygotkienne est de faciliter l'acquisition et la mobilisation des fonctions physiques supérieures, car elles sont déterminantes dans la réussite de tout individu. Effectivement, Bodrova et Leong (2012) affirment que le manque d'outils cognitifs peut avoir des conséquences à long terme sur l'apprentissage, puisqu'ils servent à manifester l'esprit critique nécessaire au transfert des apprentissages. La mobilisation des différentes stratégies d'apprentissage dans un contexte scolaire consiste en un exemple classique de fonctions physiques supérieures (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). L'Annexe E présente la taxonomie des différentes stratégies d'apprentissage de niveaux métacognitif et cognitif.

De plus, Vygotsky soutient le fait qu'une « fonction défaillante peut être compensée par le développement d'une autre fonction cognitive qui supplée au manque original [et] que les capacités cognitives d'une personne peuvent être développées au maximum par un enseignement approprié des instruments cognitifs » (Van Oers, 1999, p. 108). À ce sujet, Madaus et Banerjee (2009, cité dans Turcotte, 2020) affirment que « les stratégies d'apprentissage [...] devraient être enseignées de façon à ce que les étudiants soient en mesure de les utiliser de façon autonome » (p. 24). Ainsi, selon l'approche vygotkienne, le personnel enseignant n'a pas à limiter son jugement sur ce que l'étudiante ou l'étudiant est capable ou incapable de faire à un moment précis, mais

plutôt l'accompagner dans la découverte et la maîtrise de stratégies variées et observer son potentiel d'apprentissage (Tourrette, 2014).

## 2.4 La méthode d'évaluation dynamique

Bien qu'il y ait encore peu d'écrits sur le sujet, c'est au début des années 30 que l'idée de dynamiser l'exécution des évaluations est apparue, soit peu de temps après les insatisfactions liées aux tests d'intelligence normatifs (Grigorenko, 2009; Ouali, 2013; Rey, 1934; Tourrette, 2014). En effet, c'est l'intérêt « de vouloir savoir ce que l'apprenant utilise comme processus intellectuels, y compris les stratégies employées adéquatement ou inadéquatement » (Myara, 2018, p. 85) qui a incité les chercheuses et les chercheurs à utiliser cette méthode d'évaluation alternative principalement auprès des enfants présentant un retard mental ou des difficultés d'apprentissage (Tourrette, 2014).

Provenant des domaines de la psychologie et de l'éducation cognitive, l'évaluation dynamique correspond en fait à un mot générique relié à plusieurs démarches incorporant l'enseignement dans l'évaluation (Elliot, 2003, cité dans Myara, 2018). Notre recension d'écrits nous a effectivement permis de constater que les auteurs utilisent différents termes représentant de façon semblable la méthode d'évaluation inspirée de Vygotsky : évaluation de la capacité d'apprentissage, évaluation du potentiel d'apprentissage, test d'apprentissage, test dynamique, évaluation interactive, intervention métacognitive, *dynamic assessment* et évaluation dynamique. Dans le cadre de cet essai, c'est ce dernier terme que nous avons choisi de retenir.

Lidz et Gindis (2009) définissent l'évaluation dynamique comme une méthode centrée sur l'apprenant permettant de tenir compte des différences individuelles qui serait née « du besoin social de créer des instruments psychologiques sensibles à la culture et aux facteurs de différenciation socioéconomique et/ou éducative » (p. 96).

Selon Bodrova et Leong (2012), la méthode d'évaluation dynamique consiste « à aider les enseignants à comprendre tant ce qu'un enfant en particulier sait [actuellement] que les étapes pédagogiques nécessaires pour encourager son apprentissage ultérieur » (p. 290). En effet, les auteurs indiquent que c'est le potentiel d'apprentissage qui ressortira, car l'étudiante ou l'étudiant pourra démontrer sa capacité à acquérir de nouveaux apprentissages et à bénéficier d'instructions l'aidant à réaliser la tâche demandée.

Pour Chartier (2014), « le commun dénominateur des évaluations dites dynamiques réside dans la production d'un écart entre l'efficacité observée dans les conditions standards habituelles et l'efficacité obtenue avec l'aide de l'examineur » (p. 10). Selon lui, cet écart est très important puisqu'il démontre les capacités réelles de l'individu dans son processus d'apprentissage. Ainsi, la méthode d'évaluation dynamique réduira « la distance entre les performances et les compétences en aidant le sujet à exprimer au mieux ses capacités cognitives » (Chartier, 2014, p. 11). Rappelons ici que la performance fait référence à un « résultat obtenu dans l'accomplissement d'une tâche » (Scallon, 2015, p. 34), alors que la compétence est davantage reliée à un processus complexe. D'ailleurs, selon Carlson et Wiedl (1992, cités dans Hessels et Hessels-Schlatter, 2013) la méthode d'évaluation dynamique « devrait être appliquée à chaque fois qu'une performance sous-optimale est suspectée » (p. 17).

Tourrette (2014) définit l'évaluation dynamique comme une « démarche d'accompagnement de la personne dans sa recherche de la solution [à] un problème [...] [qui] permet d'identifier les éléments utiles à l'intervention » (p. 49). La mise en place d'un contexte basé sur les relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et la clientèle étudiante est essentielle, car elles favoriseront la prise d'initiative et l'autonomie des étudiantes et des étudiants (Tourrette, 2014). Ceux-ci deviendront ainsi de plus en plus conscients de leur propre fonctionnement cognitif et émotionnel, et arriveront à le contrôler davantage. Pour Tourrette (2014), ce type d'évaluation suppose « une méthodologie tout à fait différente, beaucoup plus souple et adaptée aux comportements de l'enfant » (p. 52).

En effet, il ne s'agit pas de réparer un fonctionnement défectueux [mais] d'éviter l'accumulation de retard et l'expérience d'échecs (qui risquent de restreindre ses actions et explorations), de construire des bases solides pour le développement ultérieur dans tous les domaines et de stimuler la curiosité de l'enfant. (Tourrette, 2014, p. 53)

De son côté, Myara (2018) indique que l'évaluation dynamique consiste à comprendre le processus intellectuel (capacités cognitives) ainsi que les stratégies employées ou non par l'étudiante ou l'étudiant. Par exemple, les variables intra-individuelles comme « l'impulsivité ou le manque de familiarisation avec le matériel » (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013, p. 9) représentent une information importante à obtenir par le biais des évaluations dynamiques.

D'ailleurs, Myara (2018) identifie les buts de l'évaluation dynamique comme étant : « 1) Identifier les processus et les stratégies cognitives employées [...] 2) Déterminer le type et le

nombre de changements susceptibles de se produire [...], notamment des processus et des stratégies cognitifs. 3) Cibler les stratégies d'enseignement [...] qui sont susceptibles d'occasionner un changement » (p. 86).

Finalement, Feuerstein et al. (1979, cité dans Hessels et Hessels-Schlatter, 2013) identifient quatre aspects qui devraient être inclus dans la méthode d'évaluation dynamique :

1) Un changement de la relation examinateur-examiné : l'examineur [...] devient un partenaire actif qui, par ses aides, ses feed-back, et ses encouragements tente d'induire des changements dans les performances de l'examiné; 2) Un changement de la structure du test : [elle] doit être graduée afin de mettre en évidence les compétences que l'enfant doit encore acquérir et permettre d'évaluer les améliorations en cours de test; 3) Un changement de l'intérêt du produit aux processus : ce sont les processus en jeu qui doivent faire l'objet de l'examen, et non les produits, ou les réponses en tant que telles; 4) un changement dans l'interprétation des résultats : l'objectif n'est pas de situer un individu par rapport à la moyenne, mais d'évaluer la modifiabilité du comportement, en mettant l'accent sur des réponses positives, même si elles sont isolées et exceptionnelles. (p. 20)

Des aspects communs se dégagent donc des définitions de l'évaluation dynamique présentées ci-dessus : elle tient compte des différences individuelles, nécessite l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant et cible le développement du potentiel d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant.



Ainsi, selon Bodrova et Leong (2012), l'approche vygotskienne est un « véritable cadre de référence servant à mieux comprendre l'apprentissage et l'enseignement » (p. 13). Selon ces auteurs, elle permet de mieux outiller les enseignantes et les enseignants face aux obstacles vécus dans l'évaluation des apprentissages auprès d'une clientèle en difficultés. La figure 2 représente les éléments importants de l'approche vygotskienne.

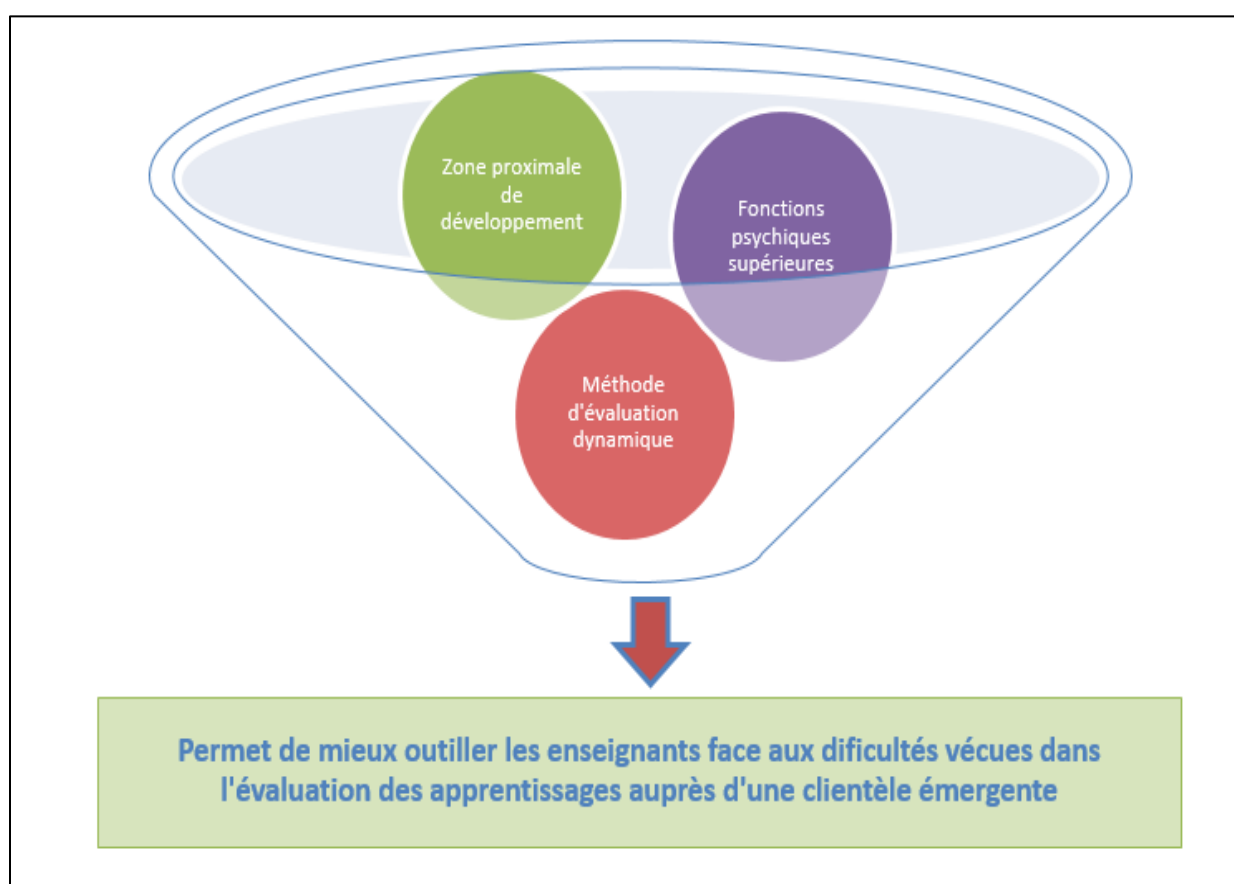


Figure 2. Schéma illustrant l'approche vygotskienne en tant que cadre de référence pour mieux comprendre l'apprentissage et l'enseignement.

## 2.5 Les modèles d'évaluation dynamique

Les écrits nous démontrent qu'il y a plusieurs façons de procéder à une évaluation dynamique, mais qu'elles sont habituellement regroupées en deux modèles (Aldama et al., 2016; Myara, 2018). Sternberg et Grigorenko (2002) les ont d'ailleurs appelées le *gâteau* ou le *sandwich*. Le *gâteau* correspond à plusieurs situations d'évaluation (étages du gâteau) à travers lesquels l'enseignante ou de l'enseignant intervient. Ces interventions d'aide sont prévues et appliquées selon un ordre prédéterminé en fonction du rythme de chaque étudiante ou étudiant (Myara, 2018, Sternberg et Grigorenko, 2002). Puisque les évaluations n'ont pas lieu au même moment pour tous, ce modèle nous semble plus difficile à appliquer en enseignement collégial.

Le *sandwich* se réalise en deux situations d'évaluation principale (tranches de pain). Il correspond à une phase de prétest, suivi d'un entraînement nécessitant des interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et d'un posttest (Sternberg et Grigorenko, 2002; Myara, 2018). Pour Hessels et Hessels-Schlatter (2013), cette procédure minimise « les effets des facteurs émotionnels, tels que la peur de l'échec, une mauvaise image de soi, et améliorer la motivation en maximisant les réussites » (p. 14). Selon Myara (2018), ce modèle est applicable à toutes les évaluations et la durée est habituellement entre quatre et dix séances. Vous trouverez d'ailleurs à l'Annexe F un exemple vécu par Myara (2018). Dans le contexte de l'enseignement collégial et en respectant les fondements de l'APC, c'est ce format qui nous semble le plus adapté et que nous retiendrons dans le cadre de cet essai. En effet, comme nous l'expliquerons dans la prochaine partie, ce modèle met l'emphasis sur la progression des apprentissages, ce qui permet à l'étudiante et à l'étudiant de démontrer la mobilisation de ses ressources et l'intégration de ses apprentissages.

Pour procéder à une évaluation dynamique, les interventions que fera l'enseignante ou l'enseignant sont essentielles. En effet, c'est grâce à celles-ci que le potentiel d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant ressortira et que celui-ci pourra démontrer ses capacités réelles. Selon Chartier (2014), Ouali (2015) et Zourou (2010), après un entraînement ou une intervention, le résultat obtenu à une évaluation reflèterait mieux l'aptitude réelle de l'étudiante ou de l'étudiant à raisonner et donc à maîtriser la compétence attendue. La figure 3 illustre les deux modèles d'évaluation dynamique.

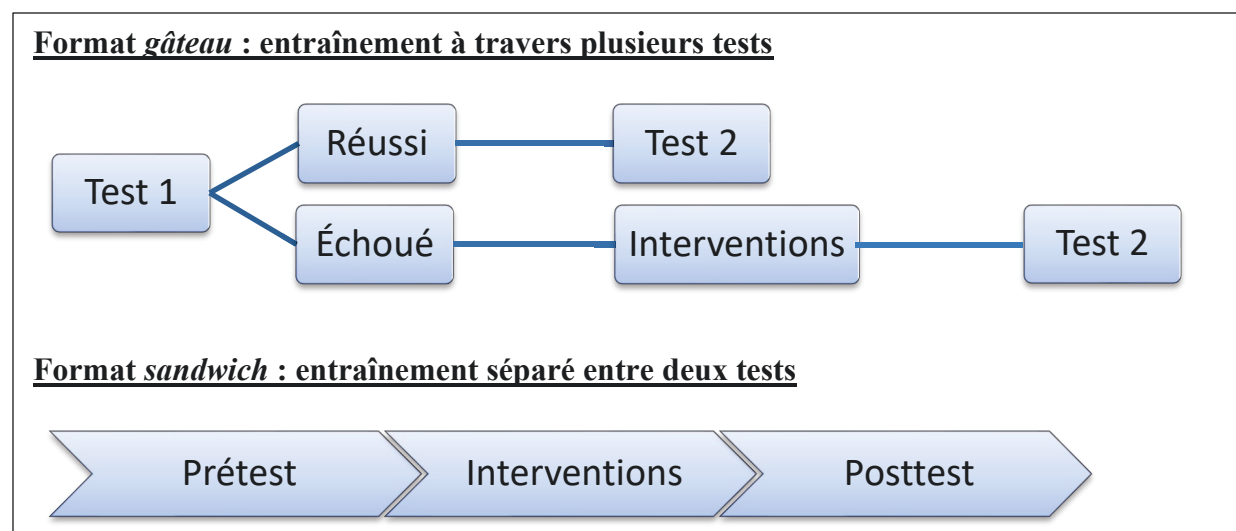


Figure 3. Schéma illustrant les deux modèles d'évaluation dynamique

## 2.6 Le processus d'évaluation dynamique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'évaluation dynamique combine l'évaluation ainsi que l'enseignement (Myara, 2018) et propose au personnel enseignant d'intervenir activement durant le processus d'évaluation en fournissant à l'étudiante ou à l'étudiant de l'assistance afin de lui permettre de donner son rendement optimal (Aldama et al., 2016; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018). Cette façon de faire correspond à effectuer de l'étayage

à l'intérieur de la ZPD. Toutefois, pour connaître la ZPD des étudiantes et étudiants, nous avons vu qu'il est indispensable de bien cibler le niveau de développement actuel. Nous verrons dans la prochaine partie en quoi cela consiste précisément. Nous discernerons également pourquoi nous devrions partir d'un prétest si l'on veut réussir, à la fin d'une période d'apprentissage, à évaluer efficacement les apprentissages des étudiantes et des étudiants lors d'un posttest.

### *2.6.1 Le prétest*

Notre recension d'écrits nous a démontré que certains auteurs utilisent les termes « épreuve diagnostique » ou encore « évaluation pour l'apprentissage » en faisant référence à ce que Aldama et al. (2016), Hessels et Hessels-Schlatter (2013) et Myara (2018) identifient comme étant l'étape du prétest. Bien que nous ayons considéré les informations associées à ces trois nomenclatures, nous avons choisi l'utilisation du vocable prétest dans cet essai.

Duong Thi (2018) définit le prétest comme une intervention cognitive qui « a pour fonction l'orientation, le placement, la prévention ou la correction » (p. 7) des apprentissages chez les étudiantes et les étudiants. Selon Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge (2016), celui-ci se fera, entre autres, en prenant « le temps d'analyser les travaux antérieurs pour mieux comprendre les difficultés qu'ils éprouvent » (p. 100), en s'interrogeant sur leurs acquis et en étant à leur écoute. Toutefois, ces auteurs précisent qu'il faut également s'intéresser aux éléments externes de l'apprentissage comme les interventions pédagogiques ou les caractéristiques de l'environnement (milieu, ambiance, etc.), sans oublier les éléments internes comme les styles d'apprentissage des étudiantes et des étudiants, leurs problèmes de santé, leur situation familiale, leurs intérêts ou encore leurs attentes. Léonard (2009) abonde dans le même sens et mentionne que l'enseignante

ou l'enseignant « doit évaluer les compétences et les connaissances diverses de l'élève à un moment précis, comme au début de l'année » (p. 150), mais que l'utilisation des stratégies employées est aussi importante à valider.

Hessels et Hessels-Schlatter (2013) indiquent que le prétest « permet d'obtenir une mesure du produit d'apprentissages antérieurs » (p. 14). Pour Tourrette (2014), « cette première analyse de la situation va permettre de formuler les hypothèses de travail » (p. 54). Ainsi, les outils utilisés pour les prétests devraient être « conçus pour mesurer les structures de connaissances spécifiques à chaque élève afin de leur fournir des rétroactions sur leurs points forts et leurs faiblesses cognitives » (Duong Thi, 2018, p. 7). C'est d'ailleurs dans ce sens que Carette (2007, cité dans Demonty, Fagnant et Dupont, 2015) identifie trois questions auxquelles le prétest doit répondre :

- 1) L'élève est-il capable de choisir et de combiner des procédures lors de la résolution de tâches complexes?
- 2) L'élève est-il capable de choisir une bonne procédure lors de la résolution d'une tâche qui ne fait pas appel à la combinaison de plusieurs procédures?
- 3) L'élève maîtrise-t-il les procédures nécessaires à la résolution de la tâche complexe? (p. 5)

Toutefois, il apparaît que l'enseignante ou l'enseignant « s'appuie souvent sur sa perception des élèves et sur ce qu'il croit qui devrait être acquis par la majorité » lorsqu'il prévoit les situations d'enseignement et d'apprentissage (Corriveau, 2009, p. 19). Peu d'entre eux semblent donc faire une évaluation individualisée des capacités actuelles de chacun, alors que pour les EESH cela s'avérerait encore plus important. Rappelons d'ailleurs que ce processus d'identification est essentiel afin d'être capable de délimiter la ZPD de chaque étudiante et étudiant

et d'ajuster l'enseignement menant à l'évaluation des compétences. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant a le choix parmi de nombreux outils, par exemple le questionnaire, mais selon Corriveau (2009), c'est la grille d'observation qui représente l'instrument le plus naturel pour se faire une idée des capacités initiales de chacun.

### *2.6.2 L'étayage*

L'étayage fait référence aux rôles du personnel enseignant d'accompagner, par le biais de différentes interventions, chaque étudiante et étudiant d'un niveau à l'autre de sa ZPD actuelle afin de développer les compétences visées (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Tourrette, 2014). Il s'agit donc d'un élément extrêmement important à mettre en place dans la méthode d'évaluation dynamique. Hessels et Hessels-Schlatter (2013) indiquent que cette étape a comme objectif de fournir aux étudiantes et aux étudiants « les expériences nécessaires pour la résolution des tâches » (p. 14). Ainsi, des stratégies de planification, de résolution et de vérification peuvent être enseignées, selon les besoins de chacun. Parfois, la simple modification des conditions d'évaluation fait également toute la différence. Par exemple, le choix et l'ordre des items à proposer peuvent être déterminés directement lors des interventions (Tourrette, 2014).

Pour Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge (2016), il est prioritaire d'être capable de susciter la motivation des étudiantes et des étudiants, d'avoir bâti une relation de confiance réciproque, en plus de veiller à établir et à maintenir un climat d'apprentissage adéquat. « La notion d'accompagnement est indissociable de celle d'interrelation et donc de celle d'affectivité » (Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge, 2016, p. 104). Pour Cloutier (2012), ce premier rôle correspond à ce qu'elle appelle le guide démocratique. Celui-ci symbolise une enseignante ou un

enseignant « qui sait prendre sa place comme figure d'autorité et de référence. Le cadre de vie [offert à la classe] est chaleureux, sécurisant et stimulant » (p. 8). L'étudiante ou l'étudiant est ainsi amené à devenir graduellement autonome face aux compétences qu'il a à maîtriser.

Dans un autre ordre d'idées, Zourou (2010) mentionne que « dans une évaluation dynamique l'expérimentateur donne un feedback de manière soit explicite soit implicite, tout en développant une relation d'interaction avec le sujet » (p. 65). La nature et l'étendue du soutien peuvent différer selon le contexte, partant de la simple rétroaction après une réponse à un enseignement explicite des règles et des stratégies nécessaires. C'est ce que Miffre (2013) désigne comme la régulation externe<sup>28</sup>. Par exemple, lors d'une incompréhension face à une consigne dans une tâche, les enseignantes et les enseignants peuvent la reformuler ou encore encourager l'étudiante ou l'étudiant à démontrer ses connaissances oralement (Bodrova et Leong, 2012).

Hessesls et Hessels-Schlatter (2013) mentionnent également que l'enseignante ou l'enseignant peut délibérément choisir des tâches qui n'impliquent aucune composante langagière afin de ne pas pénaliser celles et ceux qui éprouvent des difficultés à ce niveau. Pour Cloutier (2012), ce deuxième rôle correspond à ce qu'elle appelle le guide-médiateur. Celui-ci symbolise une enseignante ou un enseignant qui accompagne une étudiante ou un étudiant en lui permettant de s'approprier les stratégies cognitives nécessaires. Il collabore avec lui « dans une perspective de résolution de problèmes » (Cloutier, 2012, p. 57) et lui apporte des outils culturels. L'étudiante ou l'étudiant apprendra ainsi à les transformer en outils cognitifs pour éventuellement être capable de s'autoréguler.

---

<sup>28</sup> Orienter l'action d'une autre personne vers la progression de ses apprentissages. (Leroux, 2014)

Peu importe le rôle que prendra l'enseignante ou l'enseignant, ses interventions seront caractérisées par différents modèles ou techniques, tels que les exemples listés par Myara (2018) : l'enseignement explicite, l'incitation et l'interrogation guidée. L'enseignement explicite consiste à expliciter les connaissances, les habiletés et les stratégies nécessaires à l'acquisition des apprentissages. L'incitation fait référence aux indices donnés qui mèneront l'étudiante ou l'étudiant vers la bonne voie. Quant à l'interrogation guidée, il s'agit de « poser une séquence de questions dans le but de clarifier et de guider l'apprenant vers la réponse ou la solution » (Myara, 2018, p. 86).

Pour accompagner une étudiante ou un étudiant en faisant de l'étayage, Cloutier (2012) précise qu'il faut savoir « s'adapter à ses réactions pour le soutenir dans l'action » (p. 61). Les pistes d'intervention nécessaires ne peuvent donc pas être complètement définies à l'avance. Il y a ainsi plusieurs façons de faire de l'étayage, selon le contexte d'évaluation. Évidemment, chaque étudiante et étudiant doit réussir ultimement à s'approprier ses apprentissages. Toutefois, le rôle du personnel enseignant est, de prime abord, de lui permettre de bien comprendre les apprentissages à faire et ensuite de lui donner la possibilité de les maîtriser (Brookhart, 2012). Dans ce sens, Cloutier (2012) stipule que l'étudiante ou l'étudiant développera sa compréhension d'un nouveau concept en étant actif et à condition qu'il comprenne ce qu'il a à faire.

L'enseignante ou l'enseignant doit néanmoins savoir arrêter son assistance dès qu'elle n'est plus nécessaire et que le travail peut se faire de façon autonome (Cloutier, 2012). Parallèlement, l'étudiante ou l'étudiant a également un rôle à jouer en lui indiquant qu'il est prêt à faire la tâche seul. L'accompagnement doit donc se limiter dans le temps, afin de stimuler le développement de



l'autonomie (Cloutier, 2012). C'est pourquoi il est important que l'étudiante ou l'étudiant soit capable de s'autoévaluer. En effet, l'autoévaluation des apprentissages favorise son rôle actif et sa participation au processus d'évaluation, en plus de contribuer au développement de son autonomie, de sa métacognition, de sa pratique réflexive et, évidemment, au développement de ses compétences (Leroux 2010; Perreault, 2016; Scallon 2004, 2015). Perreault (2016) constate aussi que cet engagement favorise le maintien de la motivation scolaire.

### 2.6.3 *Le posttest*

Au sens de la méthode d'évaluation dynamique, le posttest fournit une mesure du niveau de performance atteint après l'étayage (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). Ces auteurs indiquent d'ailleurs que c'est le retour du travail en situation d'autonomie dans un niveau de développement supérieur qui correspond au moment propice pour procéder au posttest. L'étudiante ou l'étudiant a ainsi appris à surmonter la difficulté, à reconnaître la procédure appropriée, à résoudre le problème et à s'élever un cran au-dessus de lui-même (Renaud, Guillemette et Leblanc, 2016). Il est passé d'une régulation externe (intervention du personnel enseignant) à une interne<sup>29</sup> (autorégulation) (Miffre, 2013). En effet, c'est lorsqu'une étudiante ou un étudiant est capable d'utiliser les stratégies acquises de manière autonome qu'elle ou il est prêt à démontrer ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant peut ainsi procéder au jugement de sa démarche d'appropriation de compétences (Tourrette, 2014).

---

<sup>29</sup> « Processus d'intériorisation propre à l'étudiant [...] qui consiste [...] à pouvoir réajuster ses conduites, ses connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire » (Leroux 2014, p. 339).

Pour ce faire, il est essentiel que les objectifs d'apprentissage soient les mêmes pour toutes les étudiantes et tous les étudiants. Cependant, toujours dans l'optique de respecter les différences individuelles, les moyens pour démontrer leur atteinte n'ont pas besoin d'être communs (Hétu, 2019). Par exemple, dans le cadre d'un travail d'analyse, l'enseignante ou l'enseignant pourrait donner une consigne ouverte en laissant le choix aux étudiantes et étudiants de le remettre dans un format standard papier ou encore sous forme audio/vidéo. Ainsi, chacun choisira le contenant du travail qui lui convient le mieux, mais le contenu de celui-ci répondra aux mêmes exigences.

Puisqu'il est question de progression des apprentissages, nous avons choisi de représenter le processus d'évaluation dynamique en spirale. Tel que stipulé par Scallon (2015), la progression en spirale « permet aux élèves de réaliser des apprentissages par approfondissements successifs » (p. 71), ce qui correspond parfaitement à l'évaluation dynamique. Ainsi, la figure 4 illustre l'ensemble des éléments qui composent la méthode d'évaluation dynamique appliquée dans une approche par compétences. Dans cette figure, les éléments de l'approche par compétences sont représentés en bleu et ceux concernant l'évaluation dynamique en rouge. Le mélange entre les deux crée une spirale mauve, représentative de l'évaluation dynamique des compétences.

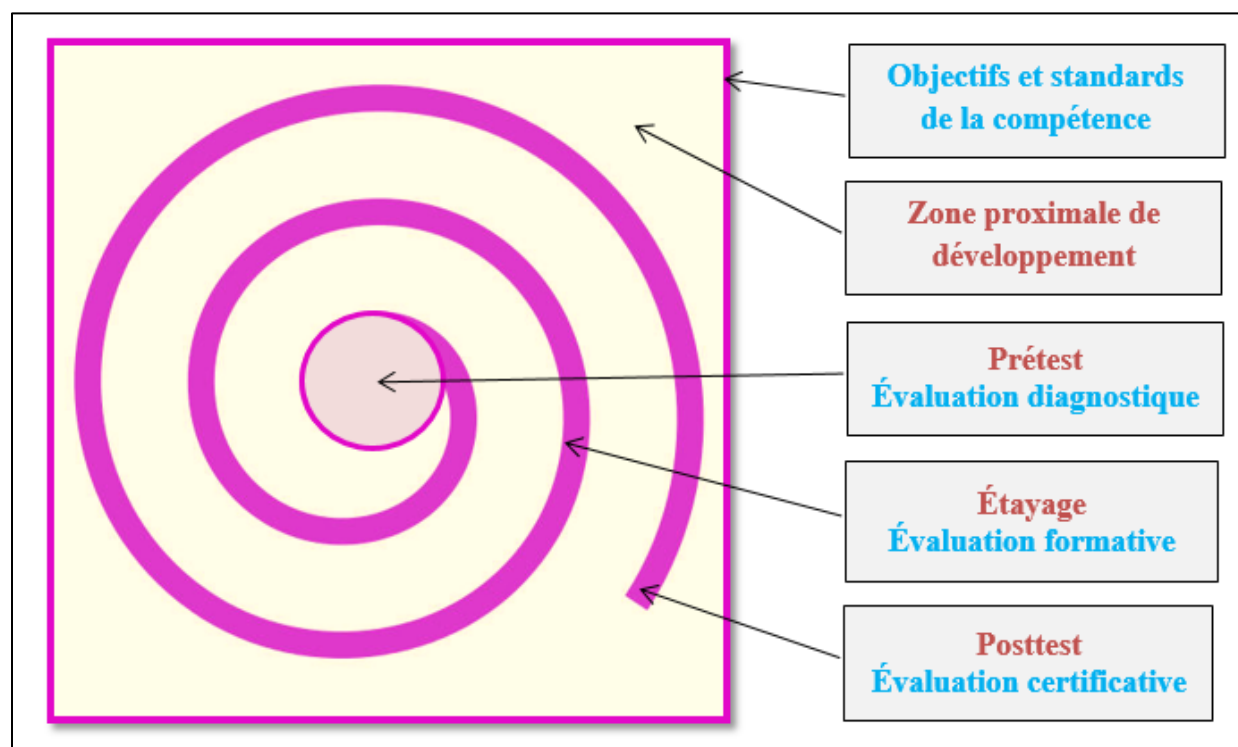


Figure 4. Schéma illustrant les éléments de la méthode d'évaluation dynamique des compétences

Somme toute, il émane de notre recension d'écrits que le processus entourant l'évaluation dynamique selon l'approche vygotkienne permet aux étudiantes et aux étudiants de développer les stratégies et les processus nécessaires au transfert de leurs apprentissages (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). C'est donc le potentiel d'apprentissage de chaque étudiante et étudiant qui ressortira, car celui-ci sera capable de démontrer sa capacité à acquérir de nouveaux apprentissages et à bénéficier d'instructions l'aidant à réaliser la tâche demandée (Bodrova et Leong, 2012; Myara, 2018). Face à l'utilisation de cette méthode d'évaluation, les ouvrages concernant l'évaluation auprès des EESH que nous avons consultés font ressortir des impacts et nous vous les présentons dans la prochaine section.

## **2.7 Les impacts reliés à l'utilisation de la méthode d'évaluation dynamique auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap**

Comme nous l'avons soulevé dans le chapitre de la problématique, des recherches ont démontré que les aspects tant cognitifs (ex : les stratégies d'apprentissage) qu'affectifs (ex : la confiance en soi) des EESH sont généralement ébranlés (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Tourrette, 2014)<sup>30</sup>. Bien que les limitations de chacun soient différentes, il existe des impacts relativement communs sur leurs capacités d'action. Entre autres, au niveau cognitif, le manque de connaissances relatives à la tâche<sup>31</sup> de même que leurs difficultés à sélectionner et à utiliser la stratégie adéquate<sup>32</sup> sont des problématiques qui ressortent fréquemment et qui peuvent nuire au résultat d'une évaluation (Zourou, 2010). Pour cet auteur, les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant durant le processus d'évaluation dynamique viendraient combler ce déficit en donnant des rétroactions de manière soit explicite ou implicite. Bodrova et Leong (2012) soulèvent d'ailleurs que, dans la méthode d'évaluation dynamique, les enseignantes et les enseignants peuvent reformuler ou encore encourager l'étudiante ou l'étudiant à démontrer ses connaissances oralement lors d'une incompréhension face à une consigne présente dans une tâche.

---

<sup>30</sup> Rappelons que ces deux aspects sont vus comme étant interreliés dans l'approche vygotskienne et sont pris en charge dans la méthode d'évaluation dynamique (Rickenmann, Mili et Lagier, 2009).

<sup>31</sup> Par exemple, la capacité à traiter et discriminer adéquatement et efficacement les informations importantes dans un discours.

<sup>32</sup> Par exemples, les techniques de lecture et de prise de notes ou encore la capacité d'organisation.

Pour Turcotte (2020), la réalité de l'enseignement collégial, notamment vis-à-vis l'augmentation de la charge de travail, la diminution de l'encadrement et la séquence des apprentissages exigent une plus grande mobilisation des ressources cognitives des étudiantes et des étudiants. Ainsi, ce qui était efficace comme stratégie d'apprentissage auparavant ne l'est plus toujours. De ce fait, Turcotte (2020) indique que le rôle du personnel enseignant n'est pas seulement d'enseigner la matière, mais également les stratégies qui pourraient leur être utiles pour réussir leurs études collégiales. L'étayage faisant partie de la méthode d'évaluation dynamique semble répondre à cette préoccupation, puisque l'enseignante ou l'enseignant procèdera à un enseignement explicite des règles et des stratégies nécessaires en guise de régulation externe (Miffre, 2013).

Hadji (2012) mentionne qu'il est essentiel que chaque personne évaluée puisse développer son estime de soi en construisant préalablement ses connaissances face à la matière, ce qui fait beaucoup de sens pour les EESH. Ceci a pour but de leur permettre de supprimer leur pensée négative selon laquelle elles et ils appartiendraient à une population vouée à l'échec. Le fait de leur demander de s'autoévaluer le plus souvent possible leur permettra donc de développer les compétences nécessaires tout en étant consciemment maîtres de leur processus d'apprentissage. Rappelons que le processus d'autoévaluation fait partie intégrante de l'étayage comme l'a mentionné Cloutier (2012).

Hessels et Hessels-Schlatter (2013) mentionnent qu'il est important que les enseignantes et les enseignants aient des attentes élevées et soient exigeants envers les EESH, car s'ils « acceptent plus facilement de faibles performances sans chercher à les dépasser, et les poussent

moins à travailler de façon autonome [cela] renforce leur passivité cognitive » (p. 45). Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant qui est convaincu que ses efforts seront vains n'aura pas tendance à donner le meilleur de lui-même. C'est pourquoi Büchel (2013) soulève que le développement du sentiment de compétence est un prérequis à l'apprentissage et que le personnel enseignant doit tout faire pour que chacune et chacun prenne conscience de ses propres progrès et comprenne pourquoi il a bien réussi. L'enseignante ou l'enseignant doit donc lui transmettre des outils pour qu'il puisse anticiper adéquatement ses difficultés (sans les généraliser), mais aussi « planifier sa démarche, choisir les bonnes stratégies et surveiller leur application, contrôler les étapes intermédiaires ainsi que la solution finale » (Büchel, 2013, p. 83). Comme le mentionnent Renaud, Guillemette et Leblanc, (2016), le fait de se baser sur la ZPD de chaque étudiante et étudiant leur permettra d'ailleurs de vivre des réussites.

Pour Loarer (2001), la méthode d'évaluation dynamique est un moyen efficace de réduire les biais existants dans les évaluations. Tourrette (2014) abonde dans le même sens en mentionnant que la phase d'apprentissage présente dans l'évaluation dynamique vient « neutraliser les effets du biais socioculturel » (p. 49) et permet aux enseignantes et aux enseignants d'observer plus facilement le fonctionnement des étudiantes et étudiants à travers la tâche. De plus, Tourrette (2014) mentionne que cette méthode d'évaluation va favoriser la prise de conscience des EESH concernant leur propre fonctionnement mental, permettant ainsi « une modification durable de leurs conduites » (p. 50). Toutefois, cela oblige les enseignantes et les enseignants à modifier leurs pratiques, à questionner leurs interventions et à adapter leurs outils afin de créer des situations d'évaluation plus adaptées aux EESH (Tourrette, 2014).

Dans ce sens, Tourrette (2014) mentionne qu'une des conditions prioritaires à l'évaluation dynamique représente l'engagement actif de l'enseignante ou de l'enseignant envers l'étudiante ou l'étudiant et que pour cela, il faut être « soucieux de porter un autre regard sur les capacités et le potentiel des enfants au développement atypique » (p. 51). La mise en œuvre de cet enseignement adapté peut donc exiger un temps d'adaptation pour le personnel enseignant qui ne détient pas de formation pédagogique (Bergeron et Marchand, 2005; Ducharme et Montminy, 2012). De plus, Gauthier et Tardif (2017) indiquent qu'une enseignante ou un enseignant pourrait trouver difficile « d'équilibrer son travail entre le fait de laisser [l'étudiant] construire ses connaissances de façon autonome [...] en même temps que de l'amener à un degré de maîtrise de compétences comme prescrit par le programme » (p. 217).

Finalement, nous considérons essentiel de souligner que l'évaluation dynamique s'applique à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, car elle considère les différences individuelles de chacun (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018). Dans ce sens, cette méthode d'évaluation peut être appliquée auprès des allophones, auprès de celles et ceux issus de l'immigration ou de milieux socioéconomiques défavorisés, auprès d'étudiantes ou d'étudiants en difficulté, mais sans diagnostic, ainsi qu'auprès de celles et ceux qui ne démontrent aucune problématique particulière. La méthode d'évaluation dynamique, en plus d'apporter plusieurs bénéfices à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, permet également aux enseignantes et aux enseignants de s'assurer de l'équité dans leurs évaluations tout en favorisant la réussite pour tous (Bodrova et Leong, 2012; Turcotte, 2014). Cette méthode fait donc référence à de la différenciation pédagogique (Corriveau, 2009; Lidz et Gindis, 2009; Tardif, 2006) et à une pratique inclusive (La Grenade, 2017; Lessard, 2018).

### 3 LA SYNTHÈSE PERSONNELLE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

L'implantation des programmes d'études élaborés par compétences fait partie des changements imposés par l'APC (Leroux, 2010; Scallon, 2004, 2015) et nécessite une vision collective revisitée des pratiques évaluatives (Bélisle, 2015). En effet, les enseignantes et les enseignants ne devraient plus utiliser des évaluations traditionnelles (Scallon, 2004, 2015) ou additionner simplement les notes obtenues durant la session, mais plutôt s'intéresser aux différentes stratégies utilisées par l'étudiante et l'étudiant afin de porter un jugement évaluatif au terme de la période d'apprentissage (Bélec, 2017; Chaumont et Leroux, 2018; Leroux et Bélair, 2015). De ce fait, l'évaluation des apprentissages doit mettre en priorité le processus à travers lequel chaque étudiante et étudiant apprend et viser le développement de compétences contextualisées (Beauchamp, 2020; Le Boterf, 2015; Leroux, 2010). La démarche entourant l'évaluation certificative, qui doit également être adaptée aux spécificités des EESH (Gouvernement du Québec, 2012), ajoute une difficulté supplémentaire aux enseignantes et aux enseignants. Ceci rend donc le processus d'évaluation encore plus complexe qu'il l'est déjà (Bélair, 2014; Leroux, 2014; Leroux et Bélair, 2015) et fait ressortir les résistances au changement.

L'approche vygotkienne soutient que le développement des fonctions psychiques supérieures est déterminant dans la réussite de tout individu, car elles augmentent les capacités intellectuelles et servent à effectuer le transfert des apprentissages (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). Toutefois, afin de permettre de révéler les compétences et les difficultés des étudiantes et étudiants, le personnel enseignant doit cibler leur zone proximale de développement (Bodrova et Leong, 2012; Vygotsky, 1934/2002). C'est effectivement en repérant



le seuil inférieur et supérieur de celle-ci que l'enseignante ou l'enseignant sera en mesure de proposer des tâches, d'un niveau de difficulté adapté, qui contribueront au développement des apprentissages souhaités (Tourrette, 2014; Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge, 2016). En tant que méthode d'évaluation provenant de l'approche vygotskienne, l'évaluation dynamique permet aux étudiantes et aux étudiants de développer les stratégies et les processus qui sous-tendent l'apprentissage et la pensée lors des périodes d'évaluation (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). C'est donc le potentiel d'apprentissage de chaque étudiante et étudiant qui ressortira, car celui-ci sera capable de démontrer sa capacité à développer de nouvelles compétences grâce aux interventions d'étayage l'aidant à réaliser les tâches demandées (Bodrova et Leong, 2012; Myara, 2018).

Notre recension d'écrits nous permet de présenter que la méthode d'évaluation dynamique pourrait représenter une alternative aux évaluations traditionnelles (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018, Tourrette, 2014). En effet, nous avons vu que cette méthode d'évaluation se distingue des pratiques classiques par deux principales caractéristiques : la nature de ce qui est évalué ainsi que le rôle de l'enseignante et de l'enseignant (Loarer et Chartier, 2008). Ainsi, la métacognition et l'autorégulation, insuffisamment développées chez les EESH, sont au cœur de cette méthode d'évaluation alternative, puisqu'elle nécessite une médiation éducative de la part de l'enseignante ou de l'enseignant (Büchel, 2013). À ce niveau, nous relevons les avantages généraux suivants de l'évaluation dynamique :

- Elle favorise le transfert des stratégies d'apprentissage en développant les fonctions cognitives essentielles.
- Elle respecte le rythme d'apprentissage et de compréhension, car elle encourage davantage les essais et les erreurs.
- Elle apporte des repères pour cerner les potentialités des étudiantes et des étudiants tout en maintenant un climat propice aux apprentissages.
- Elle diminue le risque de biais liés au processus d'évaluation et de jugement.
- Elle diminue l'anticipation et les effets des facteurs émotifs, améliore la motivation et augmente la réussite.
- Elle réduit le nombre d'évaluations nécessaires pour juger du niveau d'acquisition de la compétence.
- Elle cible davantage la progression de l'étudiante ou de l'étudiant au lieu de la performance.

Notre recension d'écrits nous permet également de supposer que la méthode d'évaluation dynamique pourrait correspondre à une alternative aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation auprès des EESH. En effet, elle insiste sur l'intervention active de l'enseignante ou de l'enseignant durant tout le processus d'évaluation afin de permettre à chaque étudiante ou étudiant, soutenu individuellement, de donner son rendement optimal (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). Ainsi, les enseignantes et les enseignants peuvent mieux délimiter la relation d'aide nécessaire et évaluer plus efficacement l'atteinte des compétences. À ce niveau, nous relevons les avantages généraux suivants de l'évaluation dynamique :

- Elle diminue les contraintes physiques, car elle s'applique en classe et ne requiert pas l'utilisation de locaux à part.
- Elle diminue le sentiment d'iniquité que le personnel enseignant a parfois face au fait de donner plus de temps aux EESH.
- Elle implique activement tout le personnel enseignant de même que les étudiantes et étudiants concernés en leur fournissant des balises.
- Elle diminue la perception négative et le jugement défavorable perçus par les EESH quant à leurs mesures d'accommodement.

Somme toute, l'adoption de l'évaluation dynamique pour évaluer les compétences des EESH semble positive et pourrait générer un renouvellement des pratiques évaluatives et éducatives des enseignantes et des enseignants (Tourrette, 2014). De plus, la recension d'écrits a exposé que l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences concorde avec l'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne. Ceci entre donc en lien avec l'objectif général de notre essai d'évaluer la pertinence de l'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial. Le tableau 4 présente d'ailleurs une comparaison de l'évaluation des apprentissages selon ces deux approches.

Tableau 4. Comparatif entre les deux approches concernant l'évaluation des apprentissages

Composantes	L'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences	L'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne
Fondements	Centrée sur l'apprenant où il construit activement son savoir	Centrée sur l'apprenant selon sa zone proximale de développement
	Nécessite des tâches complexes, contextualisées et signifiantes en combinant l'évaluation et l'apprentissage	Nécessite des tâches développementales d'un niveau approprié en combinant l'évaluation et l'enseignement
	Dans un environnement riche en interactions sociales	Dans un contexte social et culturel interactif
Notion d'évaluation	L'enseignante ou l'enseignant :	
	Met en priorité le processus d'apprentissage dans une perspective de régulation des apprentissages	Met en priorité le processus de développement dans une perspective de médiation éducative
	Agit en tant que conseiller en formulant une rétroaction fréquente	Intervient activement en fournissant de l'assistance selon les besoins
	Base son jugement professionnel sur l'appréciation des traces qualitatives collectées	Base son jugement professionnel sur l'observation du potentiel d'apprentissage
	Mesure le degré d'acquisition de la compétence visée en fonction des niveaux d'apprentissage atteints	Évalue le niveau de développement de la compétence visée en fonction du rendement réel maximal démontré
	Prend une décision pédagogique selon les objectifs et les standards requis	Prend une décision pédagogique selon les différences individuelles de chacun
	L'étudiante ou l'étudiant :	
	Mobilise et combine ses ressources internes et externes pour manifester efficacement ses performances	Mobilise progressivement ses fonctions psychiques supérieures pour manifester son esprit critique
	Apprend à utiliser son raisonnement et à se responsabiliser	Développe ses capacités cognitives et son autonomie intentionnellement
	Démontre son savoir-agir complexe par l'intégration de ses apprentissages au sein d'une même famille de situations	Démontre son potentiel d'apprentissage par la généralisation et le transfert exprimés dans des situations variées

#### 4 L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE L'ESSAI

Comme nous venons de le démontrer, nous croyons que la méthode d'évaluation dynamique provenant de l'approche vygotskienne puisse permettre aux enseignantes et aux enseignants du collégial de surmonter leurs difficultés liées à l'évaluation compétences auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap. En effet, cette méthode d'évaluation semble concorder avec l'approche par compétences, en plus de représenter une alternative aux évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018; Tourrette, 2014). Cependant, les enseignantes et les enseignants ont besoin de soutien afin d'être en mesure d'évaluer les compétences des EESH le plus efficacement possible (Alarie et al., 2013; Raymond, 2012). D'ailleurs, Alarie et al. (2013) ont souligné l'importance de leur offrir de meilleurs outils dans le but qu'ils puissent apporter des changements à leurs pratiques. Une des façons de les soutenir serait incontestablement de leur proposer un guide traitant de la méthode d'évaluation dynamique, mais nous n'en avons trouvé aucun adapté au collégial.

L'Office québécois de la langue française (2012) définit un guide comme étant « un ouvrage qui renferme des renseignements utiles ou des conseils pratiques sur un sujet donné » (s.p.). À ce sujet, Martel (2009) identifie quatre critères qui qualifient la structure et le contenu d'un guide, soit l'utilité, la clarté, la suffisance ainsi que la pertinence des informations qui y figurent. Selon l'auteure, « le contenu et la présentation du guide doivent susciter chez la personne [...] l'intérêt et le plaisir [...] de manière à ce qu'elle puisse tirer profit du guide » (p. 70). Martel (2009) soulève également trois éléments généraux à tenir compte dans la conception d'un guide :

1- L'accessibilité des informations de façon que le guide soit simple à consulter; 2- La concentration des informations de sorte que les aspects traités [...] soient reliés au contexte; 3- La spécificité des informations de manière qu'elles soient adaptées au cadre de la formation à l'enseignement collégial. (Martel, 2009, p. 106)

Ainsi, l'objectif spécifique de cet essai est d'élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial

## **TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre expose la méthodologie qui a été privilégiée pour répondre à l'objectif spécifique de cet essai, soit d'élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial. En premier lieu, l'approche méthodologique utilisée est précisée, de même que le choix des participantes<sup>33</sup>. Par la suite, nous présentons le déroulement du projet, les méthodes et les outils de collecte de données, en plus des modalités d'analyse de ceux-ci. Ce chapitre se termine par les critères de scientificité ainsi que les considérations éthiques de l'essai.

### **1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

L'approche méthodologique choisie est une recherche qualitative sous le paradigme interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Nous nous tournons vers une approche qualitative, puisque ce sont majoritairement des commentaires, que nous recueillerons auprès de participantes, et que ceux-ci sont difficilement quantifiables (Savoie-Zajc, 2011). De plus, nous faisons appel à un raisonnement inductif, car c'est la signification des perceptions individuelles qui est explorée dans notre essai (Fortin et Gagnon, 2016). Celui-ci dégage donc le sens des données provenant d'un contexte particulier, soit celui de l'évaluation des apprentissages auprès d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap.

---

<sup>33</sup> Nous utilisons le terme au féminin, car toutes les personnes qui ont accepté de participer à notre projet sont de sexe féminin.

Notre essai est de type développement, car il vise à concevoir un objet pédagogique ayant une incidence sur l'action éducative (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014). La recherche développement est compatible avec notre approche méthodologique, puisque les réflexions et les perceptions que les participantes nous ont partagées nous ont permis de mieux soutenir le développement de notre objet pédagogique (Loiselle et Harvey, 2007). Le modèle de recherche développement que nous avons choisi d'adopter est celui proposé par Van der Maren (2014). Selon cet auteur, il faut avoir un problème à résoudre afin d'amorcer une recherche de développement.

La problématique de notre essai soulève le manque d'outils pour soutenir les enseignantes et des enseignants du collégial face à leurs difficultés à évaluer efficacement les compétences des EESH. Ainsi, la recension d'écrits effectuée dans notre cadre de référence, portant sur l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences ainsi que sur l'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne, nous a amenée à élaborer un guide d'accompagnement<sup>34</sup>. Ce guide constitue une innovation pédagogique, puisqu'il introduit une nouvelle pratique reliée à l'évaluation des apprentissages au collégial (Cros, 2007). Effectivement, la conception d'un guide concernant l'évaluation dynamique à l'intention du personnel enseignant du collégial oeuvrant auprès des EESH ne semble pas avoir fait l'objet d'une recherche précédente.

---

<sup>34</sup> Prendre note que le terme « accompagnement » a été choisi avant la validation du guide. À la suite des commentaires des participantes, il changera pour « guide d'information ».



## 2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Afin de procéder à la validation de notre guide, nous avons ciblé la population accessible aux professionnelles et aux professionnels du cégep Édouard-Montpetit. L'échantillonnage est de type intentionnel non probabiliste en fonction de l'objectif spécifique de l'essai. Ce type d'échantillonnage est couramment utilisé dans les recherches qualitatives, car il permet à la chercheuse ou au chercheur de recruter les participantes et les participants selon des critères de sélection précis (Fortin et Gagnon, 2016). Ceux-ci correspondent à « une liste des caractéristiques essentielles qui détermine la population cible » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 262).

Nous avons ainsi sollicité huit personnes répondant à un des trois critères de sélection<sup>35</sup> suivants : 1) détenir une formation universitaire en évaluation des apprentissages selon une approche par compétences, 2) posséder des connaissances sur l'approche vygotskienne ou 3) posséder des connaissances sur les EESH au collégial. Ces personnes ont été choisies pour leurs connaissances avancées en lien avec un de ces trois critères.

Le nombre total de personnes sollicitées représente un critère d'exclusion<sup>36</sup>; le but étant de limiter l'ampleur de la collecte de données. Finalement, six participantes ont accepté de participer à notre projet. Premièrement, deux des participantes sont des enseignantes retraitées qui répondent aux trois critères souhaités. Une autre participante est conseillère pédagogique. Celle-ci

---

<sup>35</sup> Caractéristiques essentielles que doit posséder un individu pour participer à un projet. (Fortin et Gagnon, 2016)

<sup>36</sup> « Les critères d'exclusion servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 262).

accompagne le personnel enseignant dans l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences et connaît également la clientèle des EESH du collégial. Ensuite, deux participantes sont conseillères en services adaptés et disposent ainsi d'une grande expérience auprès des EESH du collégial. Finalement, la dernière participante est une enseignante depuis plus de 25 ans qui a une connaissance approfondie de l'approche vygotskienne.

### 3. LE DÉROULEMENT

Selon Van der Maren (2014), l'adoption d'une démarche organisée diminue la possibilité que l'objet développé soit utilisé de façon locale et temporaire. Afin d'assurer le caractère scientifique de la démarche, l'auteur expose ainsi cinq phases permettant de développer un objet pédagogique: l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation de l'objet et la mise au point de l'objet. Ces phases seront reprises et étayées plus en détail dans les prochaines parties. Toutefois, précisons que même si celles-ci semblent linéaires, « des boucles se présentent assez souvent » (Van der Maren, 2014, p. 148) et demandent un ajustement constant.

Selon Loisel (2001), il est possible qu'une recherche développement s'arrête à « l'étude du processus de création et d'amélioration du produit » (p. 87). De ce fait, nous avons choisi de limiter notre processus de développement à une mise au point partielle. Comme nous l'expliquerons prochainement, le guide d'évaluation dynamique que nous avons conçu n'a pas fait l'objet d'un essai réel auprès d'enseignantes ou d'enseignants dans un contexte d'évaluation des compétences auprès des EESH du collégial. De plus, il n'a pas été diffusé pour le moment.

### **3.1 L'analyse de la demande**

Selon Van der Maren (2014), cette phase est la première devant être effectuée afin de développer un objet pédagogique. Toutefois, même si la chercheuse ou le chercheur a habituellement une idée du moyen qu'il désire utiliser pour résoudre la problématique qu'il a identifiée, plusieurs aspects doivent être clarifiés par une analyse rigoureuse afin de rendre le processus de développement efficace et cohérent (Van der Maren, 2014). Pour ce faire, les besoins liés au problème de recherche doivent être bien cernés.

L'élaboration de la problématique de notre essai nous a permis de bien comprendre les difficultés du personnel enseignant reliées à l'accompagnement des EESH ainsi qu'à l'évaluation de leurs apprentissages dans une approche par compétences. Pour pallier ces difficultés, nous sommes intéressée à la méthode d'évaluation dynamique des apprentissages, car elle semblait entraîner des avantages pour les enseignantes et les enseignants ainsi que pour l'ensemble des EESH. Cependant, nous n'avons trouvé aucun outil adapté au collégial pour soutenir les enseignantes et les enseignants désirant comprendre et mettre en place cette méthode d'évaluation. Ainsi, la recension d'écrits que nous avons faite dans le premier chapitre nous a amenée à établir notre objectif général consistant à évaluer la pertinence d'un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial.

### **3.2 Le cahier des charges**

La deuxième phase concerne la rédaction du cahier des charges. Celle-ci est effectuée parallèlement à la première, puisque l'ébauche du cahier des charges va de pair avec l'analyse de la demande. En fait, le cahier des charges constitue le but de l'analyse puisqu'il sert de fondation à la conception de l'objet pédagogique (Van der Maren, 2014). Ainsi, Van der Maren (2014) propose d'identifier les personnes qui sont concernées par l'objet pédagogique à développer, les fonctions de celui-ci ainsi que le contexte d'utilisation prévu. Ces informations permettent en quelque sorte d'établir un contrat de production. Selon Van der Maren (2014), le cahier des charges représente un outil très important, car c'est à partir de celui-ci « que le matériel sera développé, mais aussi évalué » (p. 147).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons consulté plusieurs recherches récentes afin de comprendre et de décrire les difficultés du personnel enseignant à évaluer efficacement les compétences des EESH. C'est ainsi que l'absence d'outil pour soutenir les enseignantes et les enseignants désirant mettre en place la méthode d'évaluation dynamique est ressorti. Comme suggéré par Van der Maren (2014), nous avons été en mesure d'identifier à qui (les enseignantes et les enseignants du collégial) et à quoi (l'utilisation de la méthode d'évaluation dynamique) servira le guide d'accompagnement ainsi que le contexte dans lequel il pourrait être utilisé (l'évaluation des compétences des EESH). Ces informations ont constitué l'ébauche de notre cahier des charges, mais celui-ci a également été retravaillé et précisé après la phase de conception, comme le recommande Van der Maren (2014).

### 3.3 La conception pédagogique de l'objet

La troisième phase consiste en la conception pédagogique de l'objet, c'est-à-dire sa modélisation. Selon Van der Maren (2014), il s'agit tout d'abord « d'analyser les connaissances disponibles [à partir] des textes qui traitent du problème [...] auquel la conception de l'objet pourrait être une solution » (p. 151) et de les synthétiser par la suite. Ces informations permettront d'arriver à une représentation cohérente des éléments devant figurer à l'intérieur de l'objet pédagogique ainsi que des contraintes à tenir compte (Van der Maren, 2014). L'auteur suggère également de se questionner à savoir si le problème a déjà été traité et comment il pourrait l'être en fonction du contexte actuel. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la conception d'un guide concernant l'évaluation dynamique à l'intention du personnel enseignant du collégial oeuvrant auprès des EESH ne semblait pas avoir fait l'objet d'une recherche précédente.

Faisant suite aux recommandations de Van der Maren (2014), c'est à partir de notre cahier des charges que nous avons effectué la recension d'écrits exposée dans notre cadre de référence. Précisons d'emblée que celle-ci a été assez ardue à réaliser, bien que nous ayons suivi les étapes de la recherche documentaire<sup>37</sup> proposées par Fortin et Gagnon (2016). En effet, les écrits théoriques récents sur l'évaluation dynamique se sont avérés limités, ce qui a compliqué notre processus de raisonnement inductif à savoir, entre autres, si la méthode d'évaluation dynamique

---

<sup>37</sup> Les 6 étapes proposées par Fortin et Gagnon (2016) consistent à : « 1-cerner le sujet d'étude et repérer les sources secondaires, 2- choisir les bases de données appropriées, 3- repérer les sources primaires, 4- lire et évaluer la pertinence et la qualité des sources, 5- apprécier les sources de façon critique et 6- analyser et synthétiser l'information afin d'organiser et de rédiger une recension des écrits » (p. 79).

était compatible avec l'APC. De plus, bien que restreintes elles aussi, les données applicables à l'évaluation des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial se devaient d'être particulièrement considérées, car nous souhaitions que notre guide soit utilisé par les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH du collégial.

Somme toute, nous avons réussi à analyser et synthétiser les composantes de l'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018; Tourette, 2014), tout en les comparant avec les principes de base en matière d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences (Beauchamp, 2020; Leroux, 2010; Leroux et Bélair, 2015; Scallon, 2015). Les informations recueillies ont démontré une compatibilité entre l'évaluation dynamique et l'approche par compétences (Voir le tableau 4 présenté précédemment). Cette méthode d'évaluation pourrait ainsi répondre au besoin des enseignantes et des enseignants du collégial quant à l'évaluation des compétences des EESH. Conséquemment, nous avons pu établir l'objectif spécifique de notre essai qui était d'élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial.

Bien que la conception pédagogique ne débouche pas sur un modèle concret de l'objet (Van der Maren, 2014), cette phase nous a guidée dans le choix du contenu à inclure dans le guide d'accompagnement. Nous avons donc pu établir quels étaient les éléments prioritaires entraînant une représentation cohérente du sujet de notre guide. Nous avons également cherché d'autres types de ressources qui pourraient y être ajoutés, tels que des images représentatives ou des vidéos en lien avec le sujet.

### 3.4 La préparation technique de l'objet

La quatrième phase consiste à développer un prototype de l'objet en réfléchissant aux variantes possibles; en d'autres mots, il s'agit de faire des simulations. En effet, la simulation permet d'anticiper les résultats prévus et de mieux planifier les différentes étapes d'élaboration (Van der Maren, 2014). Afin de choisir ce qui convient le mieux, Van der Maren (2014) propose de s'appuyer sur deux caractéristiques, soit la faisabilité et la fonctionnalité. Ces caractéristiques font référence au contenu et à la structure de l'objet.

Les différentes simulations que nous avons faites<sup>38</sup> nous ont effectivement permis d'évaluer la fonctionnalité du prototype et de délimiter sa faisabilité en tenant compte du cahier des charges. Ainsi, nous avons décidé de le séparer en trois sections : la présentation générale du guide, les éléments conceptuels en lien avec notre sujet et les aspects pratiques permettant au personnel enseignant de mettre en place la méthode d'évaluation dynamique. Par la suite, nous avons procédé à la rédaction du prototype en y intégrant le contenu sélectionné lors de la conception pédagogique (phase 3). Cette division du guide est également inspirée des travaux de Martel (2009) et de Lessard (2018) dans la conception de leur guide d'accompagnement. Toujours en fonction de ces auteures, nous avons ajouté un glossaire « afin de définir ou de clarifier l'utilisation de vocables plus spécifiques » (Martel, 2009, p. 74).

La première partie du prototype, soit la présentation générale du guide, traite brièvement du contexte de notre essai au regard de l'augmentation des EESH au collégial et de la difficulté du

---

<sup>38</sup> Celles-ci ont été commentées par notre direction d'essai.

personnel enseignant à évaluer efficacement leurs compétences. La deuxième partie explique les éléments conceptuels liés à l'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne ainsi que le processus à mettre en place pour utiliser cette méthode d'évaluation alternative. La troisième partie ciblant les aspects pratiques de la méthode d'évaluation dynamique a cependant fait l'objet d'un développement partiel. En effet, compte tenu de la complexité du sujet, tel que nous l'avons mentionné précédemment, et des limites d'un essai professionnel, cette section a été élaborée de façon sommaire en fournissant un aperçu de ce qu'elle pourrait contenir. Le prototype (ci-après appelé le devis) du guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique, présenté à l'Annexe G, a ainsi été finalisé. Toutefois, comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2016), nous avons poursuivi nos recherches sur le sujet durant l'étape de collecte et d'analyse des données et avons ainsi pu bonifier notre cadre de références.

Parallèlement, un document explicatif concernant la participation au projet incluant un formulaire de consentement éclairé a été envoyé aux participantes. Ce document est présenté à l'Annexe H. La phase de la préparation technique a également nécessité l'élaboration des outils d'évaluation par les participantes, soit le questionnaire numérique et le canevas d'entrevue semi-dirigée. Ces outils de collecte de données seront présentés plus en détail dans la section 4.

### **3.5 La mise au point de l'objet**

Selon Van der Maren (2014), la dernière phase de développement d'un objet pédagogique consiste à effectuer sa mise au point. Cette phase comporte en fait trois étapes : la validation du prototype, la modification de celui-ci à la suite des commentaires reçus ainsi que l'implantation officielle de l'objet pédagogique (Van der Maren, 2014).



Dans le cadre de cet essai, nous avons fait valider le devis du guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique par quatre participantes<sup>39</sup>. Celles-ci ont eu à l'évaluer à l'aide d'un questionnaire numérique, suivi d'une entrevue semi-dirigée. Pour Martel (2009), la validation d'un guide « consiste en une analyse approfondie [...] sur les plans conceptuel, stratégique et pratique » (p. 75). Dans ce sens, nous avons compilé, analysé et développé les commentaires émis par les participantes dans l'optique de s'assurer que le matériel du guide « informe adéquatement la personne [...] par le choix des contenus [...] répond aux attentes et [...] aux besoins » (Martel, 2009, p. 75).

Par la suite, nous avons procédé à la modification de notre guide afin de mieux répondre aux attentes du milieu. Rappelons que le guide n'a pas fait l'objet d'un essai réel auprès d'enseignantes ou d'enseignants dans un contexte d'évaluation des compétences auprès des EESH. De ce fait, l'implantation, telle que proposée par Van der Maren (2014), découlant de la mise au point n'a pas été réalisée. Le tableau 5 expose ainsi la comparaison entre les phases de développement d'un objet pédagogique proposées par Van der Maren (2014) et les différentes étapes de notre essai.

---

<sup>39</sup> Une situation exceptionnelle, qui sera expliquée dans la prochaine section, a fait en sorte que seulement quatre participantes sur six ont finalement participé au projet.

Tableau 5. Comparaison entre les phases de développement d'un objet pédagogique proposées par Van der Maren (2014) et les différentes étapes de notre essai.

Phases de développement d'objet pédagogique selon Vander Maren (2014)	Étapes de l'essai
1. Analyse de la demande - Analyse des besoins du marché	La problématique : - Recension d'écrits - Objectif général de l'essai
2. Cahier des charges - Contrat de production	
3. Conception pédagogique de l'objet - Conceptualisation et modélisation	Le cadre de référence : - Recension d'écrits - Objectif spécifique de l'essai
4. Préparation technique de l'objet - Simulation et prototype	La méthodologie : - Sélection des participantes - Élaboration du questionnaire et des entrevues semi-dirigées
5. Mise au point de l'objet - Évaluation - Adaptation - Implantation	Présentation et interprétation des données : - Compilation et analyse des données - Modification du prototype en fonction des commentaires

#### 4. LES MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données s'est amorcée vers la fin du mois de février 2020. Un premier contact par courriel a servi à valider l'intérêt des personnes à participer à notre projet et comprenait un résumé de celui-ci ainsi que le formulaire de consentement (Annexe H). Par la suite, les personnes intéressées ont signé le formulaire confirmant leur désir de participer et nous l'ont fait parvenir. Nous leur avons subséquemment fait parvenir le devis du guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les participantes ont été sollicitées pour évaluer le devis à l'aide d'un questionnaire numérique que nous avons créé (Annexe I), suivi d'une

entrevue semi-dirigée (Annexe J). Toutefois, avant d'être utilisés, ces outils ont été validés par notre directrice d'essai. Nous nous sommes ainsi assurée de suivre les sept étapes recommandées par Fortin et Gagnon (2016), soit « définir les objectifs, constituer une banque de questions, formuler les questions, ordonner les questions, réviser le questionnaire, prétester le questionnaire et rédiger l'introduction et les instructions » (p. 327).

Avant de présenter ces outils, nous devons apporter des précisions importantes quant au contexte social particulier concordant avec le moment de notre collecte de données. En effet, en mars 2020, la pandémie provoquée par la maladie à coronavirus (Covid-19) faisait rage au Québec et a occasionné la fermeture des cégeps ainsi que la mise en place de mesures de confinement strictes. Par conséquent, une participante nous a contactée pour nous mentionner son retrait de notre projet dû à cette situation dramatique. Une autre participante n'a pas complété le questionnaire numérique et n'a pas donné suite à notre courriel pour l'entrevue semi-dirigée; nous n'avons donc pas retenu ses commentaires. Ainsi, seulement quatre participantes ont évalué le guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique. À l'étape de validation, il était prévu que les participantes disposent de deux semaines pour analyser le contenu du guide et répondent au questionnaire numérique avant la tenue des entrevues semi-dirigées. Toutefois, ce délai a été impossible à respecter compte tenu du contexte pandémique.

#### **4.1 Le questionnaire numérique**

Pour Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire représente la méthode de collecte de données la plus populaire. Selon ces auteures, cet outil « exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (p. 326). Un questionnaire peut comprendre des questions fermées

où les réponses doivent être choisies parmi une liste préétablie, ou bien des questions ouvertes, c'est-à-dire qu'elles laissent la personne libre de répondre ce qu'elle veut sans proposer de catégorie de réponse (Fortin et Gagnon, 2016).

Inspiré de celui de Lessard (2018), notre questionnaire numérique a été déposé sur le logiciel en ligne *Survey Monkey*. Il a ainsi permis de récolter anonymement l'avis écrit des participantes concernant le devis. Composé de douze questions fermées et quatre de questions ouvertes sous forme de suggestions, celui-ci a été mis au point en suivant l'ordre des sections présentes dans le devis afin que les participantes s'y retrouvent plus facilement. Fortin et Gagnon (2016) suggèrent d'ailleurs de regrouper les questions appartenant à un même thème. Les questions fermées ont été rédigées à partir des quatre critères qui qualifient la structure et le contenu d'un guide proposés par Martel (2009), tel que nous les avons présentés précédemment. Ainsi, dans les deux premières sections du devis, les questions ciblaient l'appréciation des participantes quant à la pertinence, à la clarté et à la quantité des informations contenues. Pour la troisième section, elles vérifiaient leur appréciation de l'aperçu des informations et de la structure ainsi que l'aspect réflexif présenté. Finalement, trois autres questions visaient l'appréciation générale du devis vis-à-vis la cohérence des informations et de la structure de l'ensemble du document, ainsi que l'intérêt suscité par le sujet de la méthode d'évaluation dynamique.

Les réponses possibles aux questions ont été produites en fonction d'une échelle de Likert (Fortin et Gagnon, 2016) à travers laquelle les participantes devaient exprimer leur appréciation selon quatre niveaux variant entre insatisfaisant et tout à fait satisfaisant. L'uniformité des réponses possibles aux questions fermées assure ainsi la fidélité de cet instrument de collecte de données

(Fortin et Gagnon, 2016). Par la suite, les informations recueillies ont été traitées par le logiciel *Survey Monkey* et transférées dans un fichier Excel.

## **4.2 L’entrevue semi-dirigée**

Selon Fortin et Gagnon (2016), beaucoup de recherches qualitatives utilisent des entrevues semi-dirigées, car elles servent « à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (p. 320). De plus, cet outil de collecte de données est simple à exécuter et nécessite peu de préparation, mis à part la détermination d’un canevas (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Malgré le fait que l’entrevue ressemble à une conversation informelle entre deux personnes, Fortin et Gagnon (2016) précisent toutefois qu’il faut faire preuve d’écoute active et éviter d’exprimer un parti pris, sans quoi cela pourrait occasionner des biais.

Dans le contexte de notre essai, les entrevues semi-dirigées ont eu lieu par visioconférence avec le logiciel *Teams* et ont duré environ 30 minutes. Après avoir demandé le consentement des participantes, celles-ci ont été enregistrées afin de faciliter le traitement des données. Quatre questions ouvertes ont servi à faire ressortir des commentaires plus précis sur certains aspects du devis et à générer des réflexions supplémentaires. Elles avaient été prévues dans le même ordre que le questionnaire numérique afin d’assurer une logique dans le déroulement du processus. Afin de diminuer les limites de cette méthode de collecte de données, nous avons été sensibles à la qualité de la relation et de la communication entre nous et chaque participante, comme suggérée par Savoie-Zajc (2011). Pour ce faire, durant le déroulement des entrevues, nous avons fait preuve

d'écoute active et avons évité « d'exprimer de la partialité<sup>40</sup> de façon verbale ou non verbale » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320). Nous avons pu nous assurer de l'atteinte de ces éléments lors du visionnement des quatre vidéos.

### **4.3 Le journal de bord**

La combinaison des outils de collecte de données est importante en recherche qualitative/interprétative, car elle fait ressortir différentes facettes du problème et diminue les biais (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, le journal de bord constitue notre troisième outil de collecte de donnée. Pour Savoie-Zajc (2011), le journal de bord remplit trois fonctions : « garder le chercheur en état de réflexion active [...], exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (p. 145). De plus, il est utile lors de la rédaction du rapport de recherche, car les renseignements inscrits ajoutent « un contexte psychologique éclairant, et non uniquement contextuel » (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

Ainsi, tout au long de notre projet, un journal de bord structuré a également été tenu en complément au questionnaire numérique et à l'entrevue semi-dirigée. Celui-ci nous a permis de consigner les actions accomplies, les impressions, les découvertes ainsi que d'autres remarques pertinentes. Comme recommandé par Savoie-Zajc (2011), nous avons classé nos notes sous différentes sections, soit les notes théoriques, les notes méthodologiques et les notes personnelles. Chacun des moments importants du projet y a été consigné et une place importante a été laissée

---

<sup>40</sup> Libellé d'une question, ton de la voix, physionomie et attitude corporelle.

aux discussions et aux réflexions avec la direction d'essai. Il nous a donc servi de document de référence et d'aide-mémoire pour suivre l'évolution de notre projet.

#### **4.4 La triangulation des données**

Grâce à ces trois outils de collecte de données, nous avons utilisé la triangulation des méthodes dans le but d'éclaircir l'objet de recherche sous des angles différents, tel que proposé par Savoie-Zajc (2011). L'utilisation de plusieurs moyens de collecte de donnée compense donc pour les limites de chacun prises individuellement (Savoie-Zajc, 2011). La collecte de données s'est effectuée après la création du devis, mais simultanément à son analyse. Nous avons ainsi pu valider avec les participantes la pertinence et la valeur des concepts contenus dans le devis du guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique de façon constante et continue.

### **5. LES MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES**

Le processus de collecte de données nous a amenée à colliger les données quantitatives et qualitatives recueillies dans le questionnaire numérique et les entrevues semi-dirigées. Les réponses au questionnaire, les commentaires indiqués dans celui-ci ainsi que les verbatim des entrevues semi-dirigées ont été catégorisés afin de pouvoir les consulter facilement et mettre en évidence les éléments importants (Fortin et Gagnon, 2016).

Afin de conserver l'anonymat des participantes, nous avons procédé à la codification des différentes réponses obtenues, comme suggérées par Fortin et Gagnon (2016) ainsi que Savoie-Zajc (2011). Ainsi, les participantes ont été identifiées par les lettres A à D et leurs commentaires respectifs ont été numérotés (variable x). Nous avons premièrement regroupé les données issues

de ces deux outils de façon distincte en les classant par participante, soit pour le questionnaire (AQ.x à DQ.x) et pour les entrevues semi-dirigées (AV.x à DV.x). Par la suite, nous avons procédé au regroupement global des données et un tableau synthèse représentant les commentaires pour chaque section du devis a ainsi été créé.

Dans le cadre de cet essai, une analyse inductive délibératoire a été privilégiée (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, le cadre de référence de notre essai a constitué l'élément principal qui a guidé le processus d'analyse. Puisque notre cadre de référence s'inspire de l'approche vygotskienne, nous avons également considéré important de tenir compte des critères relationnels dans notre projet. En effet, Savoie-Zajc (2011) souligne que la recherche qualitative interprétative « traduit une position socioconstructiviste en vertu de laquelle on insiste sur le rôle actif du participant à la recherche comme coconstructeur de sens avec le chercheur » (p. 142). Ainsi, notre interaction avec les participantes a été vécue comme une occasion d'apprentissage et nous avons noté nos impressions et nos sentiments dans notre journal de bord tout au long de notre projet, ajoutant de la sorte un contexte psychologique essentiel. Toutefois, nous nous sommes souciée d'avoir un équilibre dans les points de vue représentés en nous efforçant de ne pas en avantager un plus qu'un autre, afin de diminuer les biais. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), nous souhaitons que ce projet permette à toutes les personnes impliquées d'apprendre « sur le phénomène étudié, [de prendre] conscience de sa propre position [et de fournir] aux participants les outils conceptuels nécessaires pour passer à l'action » (p. 143).



## 6. LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Pour assurer la rigueur et la scientificité de notre essai, plusieurs moyens ont été mis en place en fonction des quatre critères méthodologiques que propose Savoie-Zajc (2011) : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Pour assurer la crédibilité du projet, nous avons utilisé diverses méthodes de collecte de données. Celles-ci nous ont permis de vérifier la plausibilité de notre interprétation de la méthode d'évaluation dynamique. Les résultats obtenus ont également été décrits avec le plus de richesse possible afin de permettre la transférabilité de ceux-ci dans d'autres contextes similaires. De plus, la fiabilité a été assurée par la triangulation des méthodes de collectes de données. Ceci a permis de minimiser les biais et d'assurer une cohérence entre les résultats obtenus et le déroulement du projet. Finalement, afin d'assurer la confirmation de notre projet, les outils de collecte de données ont été justifiés à partir des écrits scientifiques de façon à répondre à l'authenticité du projet. La validation de nos outils a également permis de récolter des données précises et de produire une analyse rigoureuse étant la plus objective possible.

## 7. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans l'optique d'en assurer l'éthique, le projet a été présenté au Service du développement institutionnel et de la recherche du cégep Édouard-Montpetit. Nous avons procédé à l'envoi du résumé de notre projet ainsi que de la lettre d'approbation éthique de notre directrice d'essai (Annexe K) au mois de février 2020. La convenance institutionnelle du projet a été évaluée et nous avons reçu l'autorisation de procéder à la collecte de données peu de temps après.

De façon à respecter la dignité humaine et conformément à la politique sur l'éthique du cégep Édouard-Montpetit, notre projet adhère aux principes suivants, inspirés de l'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Gouvernement du Canada, 2018) : le respect des personnes (valeur intrinsèque et autonomie de la personne), la préoccupation pour le bien-être (éliminer les risques associés au projet) et la justice (être juste et équitable dans le traitement des personnes). Puisque notre sujet n'est pas de nature sensible, notre projet comprend un niveau très faible de risque pour les participantes. Il est donc sans danger pour les sphères sociales, physiques et psychologiques (Fortin et Gagnon, 2016). Les participantes ont tout de même signé le formulaire de consentement libre et éclairé (Annexe H) dans lequel nous avons spécifié qu'elles pouvaient cesser de participer au projet à tout moment, comme suggéré par Fortin et Gagnon (2016).

De plus, le caractère confidentiel des données a été assuré par le biais du questionnaire numérique anonyme. L'anonymat a également été respecté lors de l'analyse des données et de la divulgation des résultats en utilisant le principe de codification (Savoie-Zajc, 2011), tel qu'expliqué précédemment. Parallèlement, les données sont conservées dans l'ordinateur personnel de la chercheuse et le fichier électronique est protégé par un mot de passe. Celles-ci seront conservées pendant cinq ans et seront détruites par la suite. Finalement, ces données ne seront utilisées à aucune autre fin que celles décrites dans le formulaire de consentement. Nous nous sommes ainsi engagées à garder les données recueillies secrètes durant le projet et après celui-ci (Fortin et Gagnon, 2016).

## **QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente, en premier lieu, les données quantitatives récoltées par le biais du questionnaire numérique. Ensuite, les données qualitatives provenant du questionnaire numérique et des entrevues semi-dirigées sont exposées. Finalement, l'interprétation des résultats est formulée en lien avec notre cadre de référence. Rappelons que ce processus visait à répondre à l'objectif spécifique de cet essai correspondant à l'élaboration d'un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial.

### **1. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES**

Dans cette section, nous présentons les données quantitatives émanant du questionnaire numérique. Ces données ont été classées en quatre thèmes en fonction du questionnaire : la présentation générale du guide, les éléments conceptuels, les éléments pratiques et l'appréciation générale du devis. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, le questionnaire numérique comportait douze questions fermées rédigées en fonction des quatre critères qualifiant la structure et le contenu d'un guide proposés par Martel (2009). Celui-ci a été complété de façon anonyme par quatre participantes. Les réponses possibles à ces questions comportaient quatre niveaux variants entre insatisfaisant et tout à fait satisfaisant. Les données ont été compilées par le logiciel *Survey Monkey* et transférées dans un fichier Excel par la suite.

## 1.1 La présentation générale du guide

La section *Présentation générale* correspond aux pages cinq à sept du devis (Annexe G) et comprenait trois questions spécifiques dans le questionnaire numérique (Annexe I). Les indicateurs qui ont délimité l'évaluation de cette section concernent la pertinence, la clarté et la quantité des informations contenues.

Cette section du devis soulève premièrement l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap et les répercussions que cette hausse engendre sur le quotidien des enseignantes et des enseignants lors des périodes d'évaluation des apprentissages. On y explique brièvement les difficultés vécues par les EESH et les impacts possibles de celles-ci sur leur réussite scolaire. On définit également ce qu'est la méthode d'évaluation dynamique afin que le lecteur puisse comprendre et avoir le désir de mettre de l'avant cette méthode d'évaluation. Ainsi, les informations qui figurent dans cette section du devis proviennent principalement de la problématique de notre essai. Par la suite, le but du guide, qui est de fournir un outil concret pour accompagner et soutenir les enseignantes et les enseignants afin qu'ils puissent évaluer le plus efficacement possible les compétences des EESH, est évoqué. Celui-ci est en lien avec l'objectif spécifique de notre essai.

Concernant la pertinence des informations qui figurent dans cette section du devis, une participante a indiqué qu'elle la trouvait plutôt satisfaisante (1/4), alors que pour les trois autres participantes la pertinence des informations était tout à fait satisfaisante (3/4). Concernant la clarté des informations qui figurent dans cette section, les quatre participantes ont été unanimes en indiquant qu'elles la trouvaient plutôt satisfaisante (4/4). Concernant la quantité des informations

qui figurent dans cette section, une participante a indiqué qu'elle la trouvait plutôt satisfaisante (1/4), alors que pour les trois autres participantes la quantité des informations était tout à fait satisfaisante (3/4). Ainsi, l'appréciation globale des participantes de cette section du devis est positive. Le tableau 6 présente la classification des résultats concernant la présentation générale du guide.

Tableau 6. Classification des résultats concernant la présentation générale du guide

	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Tout à fait satisfaisant
Appréciation de la pertinence des informations	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)
Appréciation de la clarté des informations	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)
Appréciation de la quantité des informations	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)
Appréciation globale de la section 1	0%	0%	50%	50%

## 1.2 Les éléments conceptuels

La section *Éléments conceptuels* correspond aux pages huit à seize du devis (Annexe G) et comprenait trois questions spécifiques dans le questionnaire numérique (Annexe I). Comme dans la section précédente, les indicateurs qui ont délimité son évaluation sont la pertinence, la clarté et la quantité des informations contenues.

Cette section du devis soulève les difficultés des enseignantes et des enseignants à évaluer efficacement les compétences des EESH et explique en quoi l'évaluation dynamique est une alternative aux mesures d'accommodements et aux évaluations traditionnelles. Ensuite, l'approche vygotkienne est présentée et les différents éléments composants la méthode d'évaluation

dynamique des apprentissages sont explicités. Un parallèle est également fait avec l'approche par compétences afin de démontrer la compatibilité de cette méthode avec les prescriptions ministérielles<sup>41</sup>. Finalement, une synthèse conceptuelle est formulée. Celle-ci a pour but d'aider la lectrice ou le lecteur à faire ressortir les avantages de l'utilisation de la méthode d'évaluation dynamique auprès des EESH. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre trois, les informations qui figurent dans cette section du devis proviennent du cadre de référence de notre essai.

Concernant la pertinence des informations qui figurent dans cette section, une participante a indiqué qu'elle la trouvait plutôt satisfaisante (1/4), alors que pour les trois autres participantes la pertinence des informations était tout à fait satisfaisante (3/4). Concernant la clarté des informations qui figurent dans cette section, deux participantes ont indiqué qu'elles la trouvaient plutôt satisfaisante (2/4) et deux autres tout à fait satisfaisante (2/4). Concernant la quantité des informations qui figurent dans cette section, une participante a indiqué qu'elle la trouvait plutôt satisfaisante (1/4), alors que pour les trois autres participantes la quantité des informations était tout à fait satisfaisante (3/4). Ainsi, l'appréciation globale des participantes des éléments conceptuels du devis est la plus positive des quatre sections. Le tableau 7 présente la classification des résultats concernant les éléments conceptuels du devis.

---

<sup>41</sup> Obligations provenant du *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC).

Tableau 7. Classification des résultats concernant les éléments conceptuels du devis

	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Tout à fait satisfaisant
Appréciation de la pertinence des informations	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)
Appréciation de la clarté des informations	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
Appréciation de la quantité des informations	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)
Appréciation globale de la section 2	0%	0%	33%	66%

### 1.3 Les éléments pratiques

La section qui concerne les éléments pratiques correspond aux pages 17 à 21 du devis (Annexe G). Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre trois, elle est la moins achevée du devis. Le questionnaire numérique (Annexe I) comprenait également trois questions spécifiques ciblant les indicateurs suivants : l'aperçu des informations, de la structure et de l'aspect réflexif sur la pratique professionnelle.

Dans cette section, on y explique tout d'abord la variété d'informations qui ferait éventuellement partie du guide en tenant compte du contexte de l'enseignement collégial. On y retrouve des modèles d'explications précises, d'exemples concrets et d'outils pratiques. Des exemples de ressources supplémentaires en hyperlien sont également présents. Finalement, une esquisse d'un tableau permettant aux enseignantes et enseignants de s'autoévaluer dans leur pratique y est illustrée.

Concernant l'aperçu des informations qui figurent dans cette section, une participante a indiqué qu'elle le trouvait plus ou moins satisfaisant (1/4), une autre a indiqué qu'elle le trouvait

tout à fait satisfaisant (1/4), alors que pour les deux autres participantes l’aperçu des informations était plutôt satisfaisant (2/4). Concernant l’aperçu de la structure de cette section, deux participantes ont indiqué qu’elles trouvaient la structure plutôt satisfaisante (2/4) et deux autres tout à fait satisfaisante (2/4). Finalement, pour ce qui est de l’aperçu de l’aspect réflexif sur la pratique professionnelle, les résultats sont plus partagés. Une participante a indiqué qu’elle trouvait l’aspect réflexif plus ou moins satisfaisant (1/4), deux participantes ont indiqué qu’elles le trouvaient plutôt satisfaisant (2/4) et une autre tout à fait satisfaisant (1/4). Somme toute, l’appréciation globale des participantes de cette section du guide est positive. Le tableau 8 présente la classification des résultats concernant les éléments pratiques du devis.

Tableau 8. Classification des résultats concernant les éléments pratiques du devis

	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Tout à fait satisfaisant
Appréciation de l’aperçu des informations	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
Appréciation de l’aperçu de la structure	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
Appréciation de l’aperçu de l’aspect réflexif sur la pratique professionnelle	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
Appréciation globale de la section 3	0%	17%	50%	33%

#### 1.4 L’aspect général du devis

La dernière section du questionnaire numérique (Annexe I) concernait l’aspect général du devis et comprenait encore une fois trois questions spécifiques. Celles-ci portaient sur la cohérence des informations et de la structure de l’ensemble du devis ainsi que sur l’intérêt général suscité par le sujet de l’évaluation dynamique.



Le devis du guide d'évaluation dynamique a été élaboré en fonction de la problématique et du cadre de référence de notre essai. Nous y avons incorporé des couleurs, des encadrés, des images en lien avec les propos mentionnés, des figures, des tableaux ainsi que des hyperliens. Notre objectif était de rendre le guide dynamique et interactif, tout comme l'est la méthode d'évaluation dynamique des apprentissages. Afin d'assurer une cohérence avec l'organisation que demande la mise en place de l'évaluation dynamique, nous avons intégré au devis une table des matières, un glossaire ainsi qu'une liste de références.

Concernant la cohérence des informations qui figurent dans l'ensemble du devis, deux participantes ont indiqué qu'elle la trouvait plutôt satisfaisante (2/4) et deux autres tout à fait satisfaisante (2/4). Concernant la cohérence de la structure de l'ensemble du devis, une participante a indiqué qu'elle la trouvait plutôt satisfaisante (1/4), alors que pour les trois autres participantes la structure du devis était tout à fait satisfaisante (3/4). Finalement, l'intérêt général que le sujet de l'évaluation dynamique a suscité pour les participantes est ressorti comme étant plutôt satisfaisant (2/4) et tout à fait satisfaisant (2/4). Ainsi, l'appréciation globale des participantes concernant l'ensemble du devis est également positive. Le tableau 9 présente la classification des résultats concernant l'aspect général du devis.

Tableau 9. Classification des résultats concernant l'aspect général du devis

	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Tout à fait satisfaisant
Appréciation de la cohérence des informations	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
Appréciation de la cohérence de la structure	0 (0%)	0 (0%)	2 (25%)	2 (75%)
Intérêt suscité par le sujet de l'évaluation dynamique	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
Appréciation globale du devis	0%	0%	42%	58%

Cette première section a présenté les données quantitatives émanant du questionnaire numérique. Celles-ci ont démontré que l'appréciation générale des participantes concernant le devis est positive. Dans la prochaine section, nous exposons les données qualitatives qui ont été recueillies dans le questionnaire numérique ainsi que lors des entrevues semi-dirigées.

## **2. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES**

Dans cette section, nous présentons les données qualitatives émanant du questionnaire numérique (Annexe I) et des entrevues semi-dirigées (Annexe J). Ces données ont également été classées en quatre thèmes en fonction du questionnaire. Afin de préserver leur anonymat, les remarques exprimées par les quatre participantes sont présentées en utilisant une codification selon la personne, la provenance de leurs commentaires et le numéro de celui-ci (variable x), soit pour le questionnaire (AQ.x à DQ.x) et pour les entrevues semi-dirigées (AV.x à DV.x). De plus, certains détails des verbatims ont été volontairement censurés afin que l'on ne puisse pas reconnaître leur identité.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, le questionnaire numérique comportait quatre questions ouvertes, soit une par section, où les participantes étaient invitées à formuler leurs suggestions. De plus, elles avaient également la possibilité d'inscrire des commentaires après chaque question fermée. Quant aux entrevues semi-dirigées, elles ont été d'une durée d'environ 30 minutes et ont eu lieu par visioconférence. Quatre questions ouvertes avaient été prévues afin de faire ressortir des commentaires plus précis sur certains aspects du devis et de générer des réflexions supplémentaires.

## 2.1 La présentation générale du guide

Au niveau de la pertinence des informations qui figurent dans la section 1 de devis (Annexe G), la participante A mentionne que la présentation générale met « *en contexte le lecteur ainsi que [...] l'intention de lecture afin de permettre une lecture active permettant l'actualisation des connaissances* » (AQ.1). Les trois autres participantes abondent dans le même sens en soulignant que « *le guide est très bien introduit* » (CQ.1), que ça « *met la table à la problématique* » (BQ.1) et que « *la définition [des EESH] est intéressante [et que ça] nous donne envie d'en savoir plus sur l'évaluation dynamique* » (DQ.1). D'ailleurs, le commentaire émis par la participante C représente bien leur opinion générale : « *Je trouve que c'est super clair la façon que c'est présenté. On comprend exactement le but. Des fois c'est long les introductions, mais là je trouve que c'est super efficace* » (CV.1).

Concernant la liste de questions de la page 7, la participante D formule un commentaire mitigé dans le questionnaire en mentionnant qu'elle aurait plutôt « *tendance à reformuler certaines questions d'une façon plus positive pour ne pas faire référence à ces préjugés* » (DQ.1). Nous avons tenté de clarifier ce point de vue lors des entrevues semi-dirigées et elle nous a exprimé sa crainte que « *cette partie-là vienne renforcer les préjugés ou certains mythes qui circulent auprès des profs* » (DV.7). Toutefois, les commentaires ressortis à ce sujet des trois autres participantes sont unanimes à l'effet que les questions dégagent « *une empathie qui met le lecteur en confiance* » (BQ.1) et qu'elles sont représentatives de la pensée des enseignantes et des enseignants.

*Ce genre de questions va les interpeller, ils vont se dire ok, oui, c'est le genre de questions que je me pose, alors ça va leur parler et ils vont continuer de lire le guide. C'est toujours*

*ces questions qui reviennent constamment. Je trouve qu'elles sont collées à leur réalité, sans être péjoratives. (CV.4)*

Au niveau de la clarté des informations qui figurent dans cette section, la participante A indique que « *la diversité de la population étudiante qu'on retrouve dans les classes est la variable la mieux explicitée* » (AQ.2). Toutefois, elle suggère d'ajouter des statistiques plus précises afin que le lecteur puisse faire des distinctions entre les différents handicaps (AQ.4). Elle ajoute qu'au niveau des stratégies d'apprentissage inefficaces, « *il pourrait y avoir plus d'exemples qui pourraient favoriser la compréhension des enseignants sur le potentiel de l'évaluation dynamique* » (AV.3).

*Vu qu'il y a plein d'études sur les stratégies gagnantes, j'aurais aimé qu'il y ait un peu plus d'explications sur les stratégies que les étudiants connaissent, mais qu'ils n'utilisent pas parce qu'ils ne savent pas comment se les approprier ou les mettre en place. Comme par exemple [sic], les stratégies de récupération et les stratégies d'encodage qu'on aimerait que les étudiants utilisent pour qu'ils arrivent à s'autoréguler. (AV.2)*

Parallèlement, les trois autres participantes mentionnent qu'il serait pertinent d'apporter davantage de précisions vis-à-vis les difficultés éprouvées par les EESH, particulièrement dans le dernier paragraphe de la page 5 du devis. D'ailleurs, en faisant référence à l'existence de schèmes dysfonctionnels et à la mention que leurs stratégies d'apprentissage étaient inefficaces, la participante D affirme qu'elle aurait « *eu tendance à essayer de nuancer tout ça et de préciser ces phrases-là* » (DV.2). Selon cette participante, certaines enseignantes ou certains enseignants

pourraient dire : « moi je veux qu'ils échouent, parce qu'ils ne sont pas capables d'apprendre. Cette affirmation généralise et rend aussi le processus statique, comme si les étudiants ne pourraient pas en développer » (DV.3). La participante C a également un avis semblable concernant ce paragraphe, comme le reflète le commentaire suivant :

*Après l'avoir lu à plusieurs reprises, je comprends le sens, mais je pense que les liens entre les idées pourraient être bonifiés afin d'expliquer clairement que les fonctions cognitives sont altérées lors des évaluations et [que] cela nous empêche d'évaluer la compétence réelle de l'étudiant. (CQ.2)*

Au niveau de la quantité des informations qui figurent dans cette section, la participante A indique que « la présentation de cette section n'est pas trop longue, ce qui permet au lecteur dès le début une première réflexion intrigante sur le contenu de ce guide » (AQ.3). Selon elle, cette section « a été bien résumée » (AV.1). Deux autres participantes abondent dans le même sens en ajoutant qu'il n'y a pas « de lourdeur dans les propos [et que] la mise en page aérée donne le goût de prendre connaissance du contenu » (BQ.3).

## **2.2 Les éléments conceptuels**

Au niveau de la pertinence des informations qui figurent dans la section 2 du devis (Annexe G), la participante A indique que « la justesse et la relation des concepts permet [sic] de bien comprendre l'intention de cet outil » (AQ.5) et qu'elle a « bien aimé l'utilisation du mot levier, [parce que] c'est exactement le bon mot » (AV.4). Deux autres participantes abondent dans le même sens en mentionnant : « Les informations sont pertinentes. Tu as su extraire les éléments les

*plus susceptibles de soutenir la compréhension et la réflexion des enseignants » (BQ.5) et « Les informations présentées sont tout à fait pertinente [sic] et favorisent la compréhension de la méthode d'évaluation présentée » (CQ.5). Une participante a d'ailleurs particulièrement apprécié qu'il y ait une mention à l'effet que l'évaluation dynamique « peut s'appliquer à d'autres : les allophones, un retour aux études, etc. Il y a plein de situations qui peuvent faire que tu as une différence par rapport à la majorité des autres étudiants » (CV.12). De plus, cette participante précise :*

*Tu nommes la perception négative, le jugement défavorable, [et] ça c'est fort chez les étudiants. Y'en a qui vivent ça un peu comme un échec d'avoir à utiliser des mesures. C'est encore mieux si le prof utilise une approche qui répond à leurs besoins. (CV.13)*

Au niveau de la clarté des informations qui figurent dans cette section, la participante A cite que « les concepts sont bien explicités ce qui ouvre sur une remise en question » (AQ.6).

*Selon moi, la force de cette section c'est les limites de l'accommodement. Elles sont très bien amenées, parce que l'accommodement est là pour pallier quelque chose, mais pas pour développer les stratégies. Ce sujet a vraiment été bien amené et décortiqué. La part de l'accommodement n'a pas été discréditée/dénigrée dans le guide. Les limites de l'accommodement ont été expliquées par rapport au besoin de développer des stratégies gagnantes qui vont être transférables dans tous les domaines. (AV.5)*

Par contre, la participante D indique qu'il « *faut s'y connaître un peu en pédagogie pour s'y retrouver* » (DQ.6) et qu'il aurait été souhaitable « *qu'il y ait plus de liens avec du concret [car] il n'est pas toujours évident de voir les liens avec les concepts et les avantages mentionnés* » (DQ.5). C'est d'ailleurs un peu dans ce sens que la participante B s'est questionnée sur la phrase de la page 15 du devis, qui mentionne que des exemples seront proposés dans la prochaine section. « *Elle devrait être écrite dans le haut de la page afin de rassurer le lecteur dès le départ. Pour désamorcer l'anxiété du prof.* » (BV.5) À ce sujet, la participante C a apporté la suggestion que la figure 3 de la page 15 du devis se retrouve « *avant les explications pour qu'ils puissent visualiser et que ça leur fasse moins peur* » (CV.11) ou encore qu'un exemple soit directement ajouté.

*Moi, je trouve que c'est bien expliqué. Mais, je me demande si ça serait une bonne idée de mettre un exemple de prétest. C'est sûr que si je me mets dans la peau d'un enseignant qui lit ça : Ah! faudrait que je fasse un prétest, ben là c'est comme une tâche de plus. Si on ne sait pas de quoi ça peut avoir l'air, ben y en a qui peuvent décrocher tout de suite.* (CV.10)

De façon plus précise, deux participantes affirment qu'elles ont beaucoup aimé le tableau 1 de la page 12 du devis qui résume les deux approches d'évaluation des apprentissages, puisqu'il met l'emphasis sur ce qui est essentiel à comprendre dans chacune de ces approches. « *Je trouve super qu'il y ait une section par rapport à l'enseignant et par rapport à l'étudiant* » (CV.8). « *Le lecteur ou l'utilisateur de ce guide aura vraiment besoin d'être dirigé. [...] Alors, un tableau comme celui-ci ça clarifie beaucoup de choses.* » (BV.4)

Concernant les figures, les avis sont mitigés. En effet, la participante A mentionne qu'ils « *permettent de soutenir la compréhension* » (AQ.6), alors que pour la participante B, la figure 1 de la page 10 du devis n'était pas suffisamment claire : « *Est-ce que c'est l'approche vygotkienne au complet qui permet au prof d'être mieux outillé, parce que les 3 bulles concernent l'étudiant? Est-ce qu'elles sont toutes sur le même pied d'égalité, est-ce qu'il y en a une qui précède l'autre?* » (BV.2). Pour la participante C, c'est la figure 2 de la page 13 du devis qui était moins claire : « *Pourtant, la zone proximale de développement, je connais ça [mais] je n'étais pas sûr de comprendre l'image avec ce que tu voulais illustrer. Je ne suis pas habituée que ça soit représenté de cette façon* » (CV.9).

Au niveau de la quantité des informations qui figurent dans cette section, les participantes A, B et C indiquent que nous avons réussi à synthétiser les éléments importants. Elles soulignent que les informations sont bien résumées et liées « *de façon pertinente et logique* » (BQ.7) et que ce n'est pas « *trop lourd ou trop complexe à lire, même si on n'a jamais entendu parler de ça* » (CV.7). Toutefois, la participante D mentionne qu'il « *aurait été pertinent d'ajouter une section sur les limites de cette approche* » (DQ.5). « *Tu parles des avantages généraux, mais je n'ai pas vu les limites et ça m'aurait permis de faire un choix éclairé devant un portrait plus réel* » (DV.15).

## 2.3 Les éléments pratiques

Au niveau de l'aperçu des informations qui figurent dans la section 3 du devis (Annexe G), la participante A indique que ça « *offre du concret tout en étant lié au domaine collégial* » (AQ.9). La participante B ajoute qu'elle a bien aimé la présence de vidéos dans les ressources



supplémentaires : « *Des fois, de le voir d'une autre façon c'est bien. Je trouve que [d'inclure] des ressources supplémentaires c'est parfait* » (CV.14).

Par contre, pour deux autres participantes, certains paragraphes explicatifs sont trop lourds et portent à se décourager : « *On se dit wow! Comment arriver à faire ça?* » (BQ.9). D'ailleurs, la participante D a mentionné se questionner « *sur la quantité de nouveaux concepts et l'utilisation d'une terminologie très pointue pour des professeurs* » (DQ.5). « *Je me suis dit : Oh non! Pas encore du nouveau vocabulaire! Parce qu'il y a eu beaucoup de nouveau vocabulaire jusqu'à présent et ça devient difficile à digérer* » (DV.17). Tout en étant consciente qu'il s'agit d'une ébauche, la participante B suggère d'utiliser un langage plus familier dans cette section et d'ajouter plusieurs exemples concrets, comme « *des vidéos d'un prof en action* » (BQ.9). De plus, concernant la question *quels sont les préalables cognitifs nécessaires au développement de la compétence ciblée* posée à la page 20, elle a indiqué :

*Je me demande si les profs au collégial ont les compétences pour répondre à cette question-là. Puisque ce ne sont pas des pédagogues, il va falloir que le guide donne les connaissances de base. Je te suggère de faire un tableau sur les stratégies d'apprentissage existantes et celles réellement utilisées par les EESH.* (BV.9)

Les deux autres participantes indiquent également qu'il manque d'outils concrets et d'exemples dans cette section.

*Je comprends que cette partie est encore en construction, mais je pense que les enseignants auraient besoin d'exemples plus précis, voir même [sic] des*

*questionnaires interactifs qu'ils pourraient adapter. De plus, la section sur comment faire de l'étayage devrait être bonifiée à mon avis. (CQ.9)*

Au niveau de l'aperçu de la structure de cette section, les participantes A et B indiquent qu'elle « *offre une gradation* » (AQ.10) et que « *l'enlignement est fait, et bien fait!* » (BQ.12). Toutefois, la participante D mentionne avoir de la difficulté à se prononcer sur la structure, car « *certaines sections sont très sommaires* » et elle ne sait pas ce qu'ils contiendront (DQ.10). Elle ajoute que le potentiel se confirmerait dans une version plus achevée (DQ.11).

Au niveau de l'aperçu de l'aspect réflexif sur la pratique professionnelle qui figure dans cette section, la participante A indique que « *l'autoévaluation amène une réflexion donc un pas vers la régulation de sa mise en pratique, de ses apprentissages en tant que professionnel et il peut aussi ouvrir sur un partage* » (AQ.11).

*Je trouve l'exemple d'autoévaluation super positif, parce que ça peut amener le prof à réfléchir et on ne leur donne pas souvent un guide pour savoir comment réfléchir. Ça balise bien ce à quoi le prof devrait réfléchir avec les 3 niveaux. (AV.7)*

La participante B apporte cependant des nuances en mentionnant que l'encadré avec les niveaux de la page 17 était très concret, alors que dans celui de la page 19 « *[les enseignants] auront besoin d'un solide soutien pour s'assurer que l'ampleur de la tâche ne causera [pas] une fermeture* » (BQ.11). Pour la participante C, « *l'auto-évaluation [...] est trop général [sic] et les enseignants seraient plus interpellés par des exemples de situations et des*

*stratégies qu'ils pourraient utiliser afin de valider où ils se situent dans leur pratique professionnelle* » (CQ.11).

## 2.4 L'appréciation générale du devis

Au niveau de la cohérence des informations qui figurent dans l'ensemble du devis (Annexe G), la participante A indique qu'il « *est très pertinent d'avoir un tel outil au niveau collégial afin de soutenir les enseignants, d'offrir un enseignement de qualité ainsi qu'un contexte d'enseignement réel et signifiant* » (AQ.13). Elle ajoute que « *la description [...] et le processus dans lequel il a été écrit fait [sic] du sens* » (AV.8). Toutefois, la participante D mentionne que c'était un bon début, « *mais [que] plusieurs éléments d'information devront être resserrés ou explicités* » (DQ.15). La participante C abonde dans le même sens en précisant : « *Encore plus d'exemples ça serait bien, mais c'est un bon point de départ. Avec ça, on est quand même capable de comprendre le principe et de se construire nos outils* » (CV.19).

Au niveau de la cohérence de la structure générale, la participante B suggère d'inscrire les références « *seulement à la fin (avec des numéros) ou sinon en notes en bas de page* » (BV.11) afin de diminuer la lourdeur de l'ensemble du guide. Quant à la participante A, elle indique que « *le guide [...] est bien structuré. Il amène de l'intérêt à se poser des questions. Je le trouve personnalisé au niveau collégial parce qu'il parle directement à l'enseignant. C'est super enrichissant!* » (AV.12). Elle précise que « *les images représentent la diversité et viennent appuyer les propos expliqués dans le guide. Elles sont bien choisies et reflètent également l'enseignement explicite* » (AV.9). Les trois autres participantes sont du même avis : « *Les images sont super! Les personnages sont asexués et prônent la différence. Tu as vraiment trouvé des belles*

*images. C'est super concret! » (CV.18), sauf pour l'image de la page 5. « C'est la seule image qui m'a un peu dérangée. Ils ont tous l'air d'avoir de la misère dans la vie! Pour illustrer la différence, on pourrait simplement choisir des personnages de couleurs différentes. » (BV.10)*

Au niveau de l'intérêt suscité par le sujet de l'évaluation dynamique, la participante A précise que le contenu du devis introduit *« une pratique inclusive et une réflexion concrète sur des changements concrets avec du matériel [car] les classes hétérogènes peuvent amener les enseignants à s'épuiser et à se questionner sur leurs compétences »* (AQ.15). Elle poursuit en ajoutant *« quand j'ai pris connaissance du guide, ça m'a allumé plein de lumières positives sur le fait que l'évaluation devrait être en continu, pas statique, qu'on ne devrait pas évaluer du par cœur, mais plutôt utiliser différents moyens »* (AV.11).

Les trois autres participantes abondent dans le même sens en mentionnant que le guide *« va permettre d'outiller concrètement les enseignants du collégial qui sont souvent des spécialistes de contenu et pour qui peuvent être très utiles des moyens concrets leur permettant de développer des compétences pédagogiques »* (BQ.15). D'ailleurs, la participante D indique qu'il *« a le mérite de susciter beaucoup de questions sur les concepts »* (DQ.15) et que les informations qu'il contient ont raffiné ses connaissances personnelles : *« J'ai appris des choses et ça m'a rafraîchi la mémoire sur d'autres. J'ai l'impression que c'est une bonne piste pour les enseignants »* (DV.23).

*C'est un bel exercice d'essayer de consigner dans un guide différentes préoccupations et différents éléments qu'un prof doit avoir en tête lorsqu'il évalue, surtout s'il le fait auprès d'une clientèle d'étudiants en situation de handicap.*  
(DV.20)

### **3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Cette partie expose l'interprétation des résultats en lien avec notre cadre de référence pour chaque section du devis. Les éléments à conserver et ceux à modifier pour la mise au point du guide sont ainsi détaillés. La présentation de la version améliorée du guide, après les ajustements que nous avons faits selon les suggestions des participantes, termine notre interprétation des résultats. En effet, les commentaires émis par les participantes à notre projet ont permis de nous assurer de l'utilité, de la clarté, de la suffisance ainsi que de la pertinence des informations qui figurent dans le guide, tel que suggéré par Martel (2009).

#### **3.1 La pertinence générale des informations**

Les données quantitatives et qualitatives ont démontré que les informations présentées dans l'ensemble du devis sont pertinentes. En effet, les participantes qui ont évalué notre devis ont rapporté des commentaires majoritairement positifs à l'égard des informations inscrites sur les difficultés vécues par les étudiantes et les étudiants en situation de handicap lors des périodes d'évaluation de même que sur celles vécues par le personnel enseignant face à l'évaluation de leurs compétences. Certains éléments ont été particulièrement appréciés, comme l'utilisation du mot levier vis-à-vis le rôle du personnel enseignant. Rappelons que, selon Alarie et al. (2013), Bergeron et Marchand (2015), Dion (2013) et La Grenade (2017), les enseignantes et les enseignants devraient agir comme des leviers face à la réussite académique des EESH, et ce, en les accompagnant directement à l'intérieur de leur classe (Carle, 2017). D'ailleurs, pour la participante C, une des façons d'accompagner les EESH est de les aider à développer les stratégies d'apprentissage.

Comme l'a mentionné la participante A, la mise en place des mesures d'accommodement comporte des limites, car elles servent à pallier certaines difficultés et non à développer les stratégies absentes ou inefficaces des EESH. À ce niveau, Hessels et Hessels-Schlatter (2013) affirment que la méthode d'évaluation dynamique vise à développer les stratégies et les processus qui sous-tendent l'apprentissage. La modification des pratiques évaluatives soulevée par Alarie et al. (2013), Bergeron (2014), Bergeron et Marchand (2015) ainsi que Gagnon, Gravel et Tremblay (2013) vers l'évaluation dynamique prend donc tout son sens. Cette modification entre aussi en lien avec les changements imposés par l'APC vis-à-vis les pratiques évaluatives (Leroux, 2010; Scallon, 2004, 2015).

Les résultats confirment que les enseignantes et les enseignants éprouvent des difficultés à évaluer efficacement les compétences des EESH et qu'il est nécessaire qu'ils soient soutenus dans ce processus, tel que soulevé par Alarie et al. (2013), la Fédération des cégeps (2015) ainsi que La Grenade et Trépanier (2017). D'ailleurs, les participantes sont unanimes sur le fait que l'élaboration de ce guide vient répondre à ce besoin, ce qui est en lien avec l'objectif spécifique de notre essai qui était d'élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial.

Les résultats démontrent également que les éléments favorisant la compréhension et la réflexion du personnel enseignant concernant de la méthode d'évaluation dynamique ont été adéquatement extraits et que cette méthode d'évaluation pourrait être transférable à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, tel que nous l'avons mentionné dans notre cadre de référence.

Effectivement, Hessels et Hessels-Schlatter (2013) indiquent que l'évaluation dynamique considère les différences individuelles de chacun. Puisque l'évaluation des apprentissages doit mettre en priorité le processus à travers lequel chaque étudiante et étudiant apprend et viser le développement de compétences contextualisées (Beauchamp, 2020; Le Boterf, 2015; Leroux, 2010), la différenciation pédagogique identifiée par Corriveau (2009), Lidz et Gindis (2009) et Tardif (2006) devient donc importante à considérer lors des périodes d'évaluation.

Finalement, en accord avec les propos de La Grenade (2017) et Lessard (2018), deux participantes ont soulevé l'importance des pratiques inclusives lors des périodes d'évaluation. Elles sont d'avis que la méthode d'évaluation dynamique se déroule dans un contexte d'inclusion qui répond davantage aux besoins des EESH et qui diminue les chances que les enseignantes et les enseignants s'épuisent. La mise en place de cette méthode d'évaluation comporte ainsi des bénéfices pour tout le monde. Bien que ces éléments aient également été soulevés dans notre cadre de référence, ces commentaires représentent des résultats inattendus, car le guide ne faisait pas mention de propos concernant les pratiques inclusives.

### **3.2 La clarté générale des informations**

Les données quantitatives et qualitatives ont démontré que les informations présentées dans la première section du devis sont claires, à l'exception du dernier paragraphe de la page 5. Rappelons que celui-ci énonce brièvement les difficultés des EESH quant à leurs stratégies d'apprentissage inefficaces et les impacts possibles sur leur réussite scolaire. Ainsi, nous avons tenu compte des recommandations qui nous ont été formulées unanimement à l'effet de nuancer

d'avantage certains propos et d'ajouter des exemples de stratégies d'apprentissage majoritairement inefficaces, telles que celles formulées par Zourou (2010).

Entre autres, au niveau cognitif, leur manque de connaissances relatives à la tâche de même que leurs difficultés à sélectionner et à utiliser la stratégie adéquate sont des problématiques qui ressortent fréquemment et qui peuvent nuire au résultat d'une évaluation. (Zourou, 2010)

Lors des entrevues semi-dirigées, deux participantes ont souligné un élément important : *« ce que les profs doivent savoir, c'est que les exigences du collégial sont plus élevées et que les stratégies utilisées au primaire ou au secondaire par ces étudiants ne compensent plus »* (AV.6). Des propos semblables sont d'ailleurs abordés par Marcotte (2014) et Turcotte (2020). Ces commentaires ont toutefois représenté des résultats inattendus et sont venus enrichir notre cadre de référence, tel que suggéré par Fortin et Gagnon (2016).

En effet, selon la participante C, les différentes notions abordées au secondaire sont revues à plusieurs reprises durant l'année, par boucle. Toutefois, puisqu'une session collégiale ne dure que 15 semaines, la matière est généralement vue qu'une seule fois et ensuite l'enseignante ou l'enseignant passe à un autre sujet (CV.3). D'après la participante A, les EESH ont plus de difficultés avec ce rythme-là et les stratégies qui étaient efficaces pour eux au secondaire ne le sont plus au cégep (AV.10). Ainsi, pour les participantes A et C, le rôle du personnel enseignant n'est pas seulement d'enseigner la matière, mais également les stratégies qui pourraient être utiles aux étudiants pour réussir leurs études collégiales. Ceci est également soulevé par Turcotte (2020).



*Des fois, ils ont tendance à partir d'un point qu'ils pensent être acquis, mais qu'est-ce qui se passe avec ceux qui ne sont pas capables d'utiliser les outils que le prof va présenter, même si c'est des super bons outils, parce qu'ils n'avaient pas les préalables pour aller là? Parce qu'ils ne font pas le transfert, c'est comme s'ils ne l'avaient pas dans leur coffre à outils. (CV.16)*

Selon Turcotte (2020), il existe des différences importantes entre le secondaire et le cégep, notamment au niveau de la séquence des apprentissages. De plus, au secondaire, « la structure d'encadrement concernant le suivi du travail effectué par l'élève est beaucoup plus présente qu'au collégial » (Turcotte, 2020, p. 15), exigeant ainsi une moins grande mobilisation des ressources cognitives. L'auteur souligne qu'au cégep, la charge de travail et les apprentissages à faire sont plus complexes et qu'il « apparaît essentiel de se pencher sur l'utilisation de stratégies favorisant l'apprentissage » (p. 18).

Il semble néanmoins que les services proposés dans les établissements d'enseignement postsecondaire [...] soient focalisés sur l'attribution de ressources externes ou environnementales, et ce, potentiellement au détriment de l'amélioration des stratégies et des ressources internes de l'apprenant. (Turcotte, 2020, p. 23)

Ces propos nous sont apparus pertinents à ajouter dans le guide afin d'apporter plus de précisions sur les difficultés vécues par les EESH. D'ailleurs, ils sont en lien avec le rôle d'accompagnement des enseignantes et des enseignants face au développement des stratégies, tel que nous l'avons mentionné précédemment.

Concernant la clarté des informations présentées dans la deuxième et troisième section du devis, les données quantitatives et qualitatives ont démontré qu'elles étaient généralement claires. Selon les participantes, la mise en page aérée, les encadrés, les figures et les tableaux sont des éléments qui aident à clarifier les nouveaux concepts qui sont abordés. De plus, la présence des ressources supplémentaires, comme des vidéos, ajoute du concret et des précisions. Ces éléments reliés à la présentation du guide sont d'ailleurs ressortis par Martel (2009) comme étant pertinents à inclure dans un guide. Toutefois, ce qui ressort de façon générale dans les commentaires des participantes, c'est le manque d'exemples venant expliciter davantage les nouveaux concepts, ce qui ne nous a pas surpris.

En effet, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre trois, les aspects pratiques de la méthode d'évaluation dynamique ont fait l'objet d'un développement partiel et la troisième section a été élaborée de façon sommaire en fournissant un aperçu de ce qu'elle pourrait contenir. D'ailleurs, nous supposons que les participantes ont eu plus d'attentes à ce niveau puisque nous avons présenté notre devis comme étant un outil d'accompagnement pour les enseignantes et les enseignants. Compte tenu des limites d'un essai professionnel, il nous a été possible d'ajouter seulement deux exemples à l'intérieur du guide. Nous avons cependant trouvé un site web contenant plusieurs informations et questionnaires pour aider le personnel enseignant à mieux comprendre les étudiants et leurs difficultés d'apprentissage<sup>42</sup>. Cette ressource supplémentaire a également été ajoutée lors de la mise au point du guide.

---

<sup>42</sup> Il s'agit du site *Étudiant Plus + Résultat Plus*, repéré au <https://plus.ccdmd.qc.ca/index.html>

Finalement, faisant suite aux recommandations formulées et afin que les concepts abordés soient plus clairs pour les enseignantes et les enseignants, nous avons modifié certaines phrases en choisissant une terminologie plus accessible. D'ailleurs, lors de la collecte de données, nous avons constaté que certains termes présents dans le devis n'étaient pas connus de toutes les participantes.

### **3.3 La quantité générale des informations**

Les données quantitatives et qualitatives ont démontré que les informations présentées dans l'ensemble du devis sont bien dosées en termes de quantité. Toutefois, nous avons pris en considération la suggestion d'une participante d'ajouter des informations sur les limites de l'évaluation dynamique. Ainsi, comme soulevé par Gauthier et Tardif (2017), la difficulté pouvant être éprouvée par une enseignante ou un enseignant « d'équilibrer son travail entre le fait de laisser [l'étudiant] construire ses connaissances de façon autonome [...] en même temps que de l'amener à un degré de maîtrise de compétences comme prescrit par le programme » (p. 217) a été ajoutée dans le guide.

De plus, afin de diminuer la lourdeur de l'ensemble du guide, nous avons suivi la recommandation d'une participante d'inscrire les références en notes en bas de page.

### **3.4 La modification de l'objectif général du guide**

L'analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies a démontré que l'appréciation générale du devis est positive, mais que celui-ci s'adresse davantage à des personnes qui connaissent déjà l'approche vygotskienne ou la méthode d'évaluation dynamique. D'ailleurs,

trois participantes sur quatre possédaient des connaissances à ce niveau et celle qui en avait peu a démontré plus de difficultés à comprendre certains termes et certains concepts.

Ainsi, suite à une réflexion approfondie, nous avons décidé de convertir le guide d'accompagnement en un guide d'information de la méthode d'évaluation dynamique. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, le manque d'exemple dans l'ensemble du devis fait en sorte qu'il conviendrait peu pour accompagner les enseignantes et les enseignants désirant mettre en place la méthode d'évaluation dynamique. D'ailleurs, nous convenons que d'élaborer un guide d'accompagnement sur un sujet si peu connu et documenté dans le milieu collégial s'avérerait un projet de trop grande envergure dans le cadre d'un essai professionnel. Comme l'a mentionné Scallon (2015), « on ne peut mobiliser ce qu'on ne connaît pas » (p. 19).

Conséquemment, cette modification de l'objectif général du guide nous a amenée à réaligner la structure du contenu. Premièrement, puisque nous voulons mettre l'emphasis sur l'évaluation dynamique, nous avons décidé de retirer la figure 1<sup>43</sup> et de simplifier le texte faisant référence à l'approche vygotskienne. Nous avons aussi clarifié la figure 2<sup>44</sup> en ajoutant des informations. Par la suite, nous avons adapté les informations de la section 3 afin de les intégrer dans la section 2.

---

<sup>43</sup> Schéma illustrant l'approche vygotskienne en tant que cadre de référence pour mieux comprendre l'apprentissage et l'enseignement, p. 10 du devis.

<sup>44</sup> Seuils délimitant la zone proximale de développement, p. 13 du devis.

À la suite de la collecte de données, les questions présentées à la page 7 du devis ont également suscité beaucoup de réflexion de notre part à savoir si celles-ci soulevaient les éléments souhaités. Malgré les commentaires majoritairement positifs des participantes vis-à-vis ces questions, nous avons décidé de retirer les deux premières. En effet, comme soulevé par une participante lors de l’entrevue semi-dirigée, nous souhaitons davantage « *mettre l’emphase sur les difficultés à évaluer et moins sur la charge de travail occasionnée* » (DV.8). De plus, en fonction d’un autre commentaire formulé par cette même participante, nous avons devancé le contenu de la page 7 afin que « *chaque question posée ait un lien avec ce qui est proposé [par la suite] dans le guide* » (DV.10).

Finalement, les modifications que nous avons apportées augmenteront la pertinence et la clarté des informations présentes dans le guide, tout en maintenant la quantité d’information qu’il contient. Ainsi, nous pouvons prétendre que la mise au point du guide tient compte des trois éléments identifiés par Martel (2009), soit :

- 1- L’accessibilité des informations de façon que le guide soit simple à consulter;
- 2- La concentration des informations de sorte que les aspects traités [...] soient reliés au contexte;
- 3- La spécificité des informations de manière qu’elles soient adaptées au cadre de la formation à l’enseignement collégial (p. 106).

La version finale du Guide d’information de la méthode d’évaluation dynamique est présentée à l’Annexe L.



## CONCLUSION

L'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap entraîne des responsabilités supplémentaires pour le personnel enseignant quant au soutien à fournir à ces étudiantes et étudiants, particulièrement lors de l'évaluation des apprentissages (Beaudoin, 2013; Bergeron, 2014; Comité national de rencontre, 2013; Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2013; Raymond, 2012). En effet, puisqu'elles doivent être justes et équitables pour tous, les périodes d'évaluation demandent une adaptation aux spécificités de certains handicaps, nécessitant parfois plus que des accommodements de la part des enseignantes et des enseignants. Parallèlement à cette situation, nous avons exposé que certains changements imposés par le Renouveau pédagogique nécessitent, encore aujourd'hui, des adaptations pour les enseignantes et les enseignants dans l'évaluation des apprentissages de leurs étudiantes et étudiants (Gouvernement du Québec, 2012, 2018; Laberge, 2010; Lessard, 2018; Tardif, 2010). Ainsi, le problème sur lequel nous nous sommes penchée concerne les difficultés des enseignantes et des enseignants à évaluer efficacement les compétences des EESH (Alarie et al, 2013; Bergeron et Marchand, 2015; Dion, 2013; Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; La Grenade et Trépanier, 2017).

En lien avec l'objectif général de cet essai, un cadre de référence a été élaboré autour de l'évaluation des apprentissages afin de déterminer les impacts possibles auprès des EESH. Il est ressorti que les changements imposés par l'APC (Leroux, 2010; Scallon, 2004, 2015) nécessitent une vision collective revisitée des pratiques évaluatives (Bélisle, 2015). En effet, les enseignantes et les enseignants ne devraient plus utiliser des évaluations traditionnelles (Scallon, 2004, 2015)

ou additionner simplement les notes obtenues durant la session, mais plutôt s'intéresser aux différentes stratégies utilisées par l'étudiante et l'étudiant afin de porter un jugement évaluatif au terme de la période d'apprentissage (Bélec, 2017; Chaumont et Leroux, 2018; Leroux et Bélair, 2015). De ce fait, l'évaluation des apprentissages doit mettre en priorité le processus à travers lequel chaque étudiante et étudiant apprend et viser le développement de compétences contextualisées (Beauchamp, 2020; Le Boterf, 2015; Leroux, 2010). Toutefois, la démarche entourant l'évaluation certificative selon l'APC, qui doit également être adaptée aux spécificités des EESH (Gouvernement du Québec, 2012), ajoute une difficulté supplémentaire aux enseignantes et aux enseignants. Ceci rend donc le processus d'évaluation encore plus complexe qu'il l'est déjà (Bélair, 2014; Leroux et Bélair, 2015; Ménard et St-Pierre, 2014) et fait ressortir les résistances au changement.

Pour pallier les difficultés des enseignantes et des enseignants à évaluer efficacement les compétences des EESH, nous nous sommes intéressée à la méthode d'évaluation dynamique provenant de l'approche vygotskienne. Cette approche soutient que le développement des fonctions psychiques supérieures est déterminant dans la réussite de tout individu, car elles augmentent les capacités intellectuelles et servent à effectuer le transfert des apprentissages (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). Toutefois, afin de permettre de révéler les compétences et les difficultés des étudiantes et étudiants, le personnel enseignant doit cibler leur zone proximale de développement (Bodrova et Leong, 2012; Vygotsky, 1934/2002). L'évaluation dynamique permet ainsi aux étudiantes et aux étudiants de développer les stratégies et les processus qui sous-tendent l'apprentissage et la pensée lors des périodes d'évaluation (Bodrova et Leong, 2012; Hessels et Hessels-Schlatter, 2013). C'est donc le potentiel



d'apprentissage de chaque étudiante et étudiant qui ressortira, car celui-ci sera capable de démontrer sa capacité à développer de nouvelles compétences grâce aux interventions d'étayage l'aidant à réaliser les tâches demandées (Bodrova et Leong, 2012; Myara, 2018).

En lien avec l'objectif général de cet essai, nous croyons que la méthode d'évaluation dynamique provenant de l'approche vygotskienne puisse permettre aux enseignantes et aux enseignants du collégial de surmonter leurs difficultés liées à l'évaluation compétences auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap. En effet, l'adoption de l'évaluation dynamique pour évaluer les compétences des EESH semble positive et pourrait générer un renouvellement des pratiques évaluatives et éducatives des enseignantes et des enseignants (Tourrette, 2014). D'ailleurs, la recension d'écrits a exposé que l'évaluation dynamique selon l'approche vygotskienne concorde avec l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences, en plus de représenter une alternative aux évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation (Hessels et Hessels-Schlatter, 2013; Myara, 2018; Tourrette, 2014). Toutefois, puisque nous n'avons repéré aucun outil adapté au collégial expliquant la méthode d'évaluation dynamique, la conception d'un guide s'est avérée nécessaire afin de soutenir les enseignantes et les enseignants désirant la mettre de l'avant. Ainsi, l'objectif spécifique de cet essai consistait à élaborer un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et des enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial.

Basée sur le modèle proposé par Van der Maren (2014), une recherche développement qualitative de nature interprétative nous a permis de réaliser cet essai. Un guide d'information de

la méthode d'évaluation dynamique a donc été élaboré et validé par quatre participantes. Un questionnaire numérique et des entrevues semi-dirigées ont été utilisés pour recueillir des commentaires sur la première version du guide et un journal de bord structuré a permis de consigner des informations complémentaires. L'analyse et l'interprétation des résultats a démontré que les éléments du guide favorisant la compréhension et la réflexion du personnel enseignant concernant de la méthode d'évaluation dynamique ont été adéquatement extraits. Ainsi, le guide d'information de la méthode d'évaluation dynamique pourrait répondre au besoin de soutien des enseignantes et des enseignants face à l'évaluation des compétences auprès des EESH. De plus, il ressort que la méthode d'évaluation dynamique se déroule dans un contexte d'inclusion et qu'elle est transférable à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, et ce, peu importe leurs caractéristiques personnelles ou leur programme d'études.

Les limites de cet essai sont principalement reliées à l'échantillonnage et au temps. En effet, même si une attention particulière a été portée à la sélection des participantes, la taille réduite et la composition de l'échantillon constitue une limite de l'essai. Le fait que les quatre participantes (sur les six prévues initialement) se sont avérées être des collègues de travail de la chercheuse peut avoir eu une influence sur la collecte de données. Ce biais de désirabilité sociale doit être considéré. De plus, par manque de temps, nous avons fait le choix de ne pas solliciter l'avis d'autant à la méthode d'évaluation proposée. Selon nous, l'apport de ceux-ci est plus pertinent lors d'une phase d'implantation, ce qui ne faisait pas partie de cet essai. Le guide n'a pas non plus fait l'objet d'un essai réel auprès d'enseignantes ou d'enseignants dans un contexte d'évaluation des compétences auprès des EESH. Comme nous l'avons expliqué au troisième chapitre, la partie 3 du guide d'évaluation dynamique a été élaborée sommairement, car cela était trop complexe à faire dans le

cadre d'un essai professionnel. Cela représente une autre limite de notre essai. D'ailleurs, les commentaires des participantes ayant évalué le guide font ressortir le manque d'exemples concrets. Ainsi, le guide d'accompagnement initialement prévu s'est transformé en un guide d'information de la méthode d'évaluation dynamique. Les retombées envisagées de ce guide sont tout de même intéressantes, puisque la méthode d'évaluation dynamique nous a semblé être peu connue au Québec et dans le milieu collégial.

Plusieurs pistes futures peuvent être envisagées. Premièrement, la poursuite de ce projet au regard de la validation auprès de différentes personnes, telles que les étudiantes et étudiants ou encore les enseignantes et enseignants, pourrait contribuer à augmenter l'adaptabilité du guide. De plus, l'expérimentation réelle pourrait permettre de recueillir des exemples afin que le guide soit plus pertinent pour accompagner les enseignantes et les enseignants désirant mettre en place la méthode d'évaluation dynamique. Il serait également intéressant de se pencher sur le développement d'outils reliés au processus d'évaluation dynamique, comme des fiches d'observation à utiliser en guise de prétest. Finalement, la réalisation d'une recherche-action pourrait ajouter une valeur réflexive au guide d'information et engendrer des changements réels dans les pratiques d'enseignantes et d'enseignants. En effet, comme le mentionnent Guay et Prud'homme (2011), une telle recherche est « centrée sur la résolution d'un problème concret [...] dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (p. 188). Évidemment, nous souhaitons que le sujet de l'évaluation dynamique ait multiplié les réflexions sur le sujet de l'évaluation auprès des EESH et puisse contribuer à la modification des pratiques évaluatives en enseignement collégial.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alarie, D., Beaumont, J., Lavallée, C., Le May, S., Macé, A.L., Raymond, O., Roy, C. et Trifiro, H. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!* Montréal, Canada : Comité interordres des nouvelles populations en situation de handicap.
- Aldama, R., Chatenoud, C., Denaes, C. et Turcotte, C. (2016). Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 101-121.
- Al-Hroub, A. (2009). Évaluation dynamique appliquée aux préscolaires présentant des difficultés d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 61-68.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Beauchamp, M. (2020). *Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel*. (Essai de doctorat inédit), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Université d'Ottawa. Repéré à

<http://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibiliteguide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>

Beaulieu, M. (2019). *Les examens et les mesures d'accommodement : un duo inséparable*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/octobre-2019/avec-classe/>

Bédard, D. et Louis, R. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 23-63). Montréal, Canada : Association québécoise de la pédagogie collégiale.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

Bélair, L.M. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal, Canada : Association québécoise de la pédagogie collégiale.

Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal, Canada : Collège de Maisonneuve.

Bélec, C. (2017). Pourquoi évaluer? *Revue Pédagogie Collégiale*, 30(4), 10-16.

Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective.

Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 129-153). Montréal, Canada : Association québécoise de la pédagogie collégiale.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18, 1-27.

Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Traduction de la 2<sup>e</sup> éd. de *Tools of the mind* publiée en 2007)

Brookhart, S.M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.

Brossard, M., Fijalkow, J., Pasa, L. et Ragano, S. (2009). Introduction. Dans S. Ragano (dir.). *Didactique : approche vygotskienne* (p. 7-10). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.

Büchel, F.P. (2013). Programme d'intervention cognitive en éducation spéciale. Dans M. Hessels et C. Hessels-Schlatter (dir.). *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* (p. 79-98). Berne, Suisse: Peter Lang.

Camilleri, B. et Law, J. (2007). *Assessing children referred to speech and language therapy: Static and dynamic assessment of receptive vocabulary*. Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14417040701624474>

Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Revue Pédagogie Collégiale*, 30(3), 34-43.

Cégep Édouard-Montpetit. (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Longueuil, Canada: Direction des études

Cégep Édouard-Montpetit. (2016). *Portrait de la situation de l'intégration des étudiants en situation de handicap*. Longueuil, Canada : Direction des études.

Cégep Édouard-Montpetit. (2018). *Statistiques de la clientèle 2014-2017*. Longueuil, Canada : Service de l'organisation scolaire.

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES]. (s.d.). *Intervenir auprès élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire en classe ordinaire. Synthèse des connaissances*. Repéré à

<https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/brochuredecrochagewebpetit.pdf>



- Chartier, P. (2014). Évaluer des capacités de raisonnement et/ou évaluer un potentiel? *Compte rendu du colloque CERFOP*. Paris, France : INETOP/CNAM.
- Chaturvedi, A. (2010). *Universal Design for Instruction for Students with Disabilities at the Postsecondary Level*. (Thèse de doctorat). University of Arkansas. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED521279>
- Chaumont, M. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans plus d'un cours au collégial*. (Essai de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Chaumont, M. et Leroux, J.L. (2018). Le jugement évaluatif. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Comité national de rencontre [CNR]. (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement*. Rapport des travaux du comité national de rencontre. Repéré à <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnc/rapportsdes-comites/>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES]. (2013). *Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur*. Repéré à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/Dossier-Vol1No1.pdf>.

- Corriveau, M. (2009). *Analyse des comportements d'engagement conduisant à l'apprentissage : une approche vygotkienne* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Demonty, I., Fagnant, A. et Dupont, V. (2015). Analyse d'un outil d'évaluation en mathématiques : entre une logique de compétences et une logique de contenu. Dans É. Dionne (dir.), *Mesure et évaluation en éducation* (p. 3-29). Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Dion, M.C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Diren, A et Besnard, T. (2010). Un étudiant en Techniques d'éducation à l'enfance. *Revue Pédagogie Collégiale*, 23(2), 5-11.

- Doucet, C. et Nolin, P. (2002). Étude du potentiel d'apprentissage chez une population de jeunes adultes en difficultés d'apprentissage. *Canadian Journal for the study of Adult Education*, 16(2), p.54-72.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 441, 154-172.
- Dubinsky, JM. (2010). Neuroscience education for prekindergarden-12 teachers. *The journal of neuroscience*, 30, 8057-8060.
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systémique*. Montréal, Canada: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi : L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Duong Thi, D.T. (2018). *Modélisation, élaboration et évaluation de rapports à visée diagnostique des données du PIRLS 2011*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Québec, Canada.

Fédération des cégeps. (2012). *Rapport annuel 2011-2012*. Repéré à <https://www.fedecegeps.qc.ca/%20publications/rapport-annuel/>

Fédération des cégeps. (2015). *Mémoire de la fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse*. Repéré à <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2015/federation-descegeps.pdf>.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [FNEEQ]. (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers et son impact sur la charge d'enseignement*. Québec, Canada : Centrale nationale syndicale.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [FNEEQ]. (2016). *Guide concernant la population étudiante en situation de handicap*. Québec, Canada : Centrale nationale syndicale.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)

- Fuchs, D., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Bouton, B. et Caffrey, E. (2011). The construct and predictive validity of dynamic assessment of young children learning to read: implication for RTI frameworks. *Hammill Institute on Disabilities*, 44, 339-347.
- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie : petite enfance, scolaire, collégiale*. Jonquière, Canada : Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière éducation. (Ouvrage original publié en 1996)
- Guay, M-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 183-211). Montréal, Canada : Éditions du renouveau pédagogique. (Ouvrage original publié en 2004)
- Gouvernement du Canada. (2016). *Rapport du système canadien de surveillance des maladies chroniques : Les troubles anxieux et de l'humeur au Canada*. Québec, Canada : Agence de la santé publique du Canada.
- Gouvernement du Canada. (2018). *Énoncé de politiques de trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à [https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-eptc2\\_2018.html](https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html)
- Gouvernement du Québec. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec. (2008). *Évaluation des programmes du Renouveau de l'enseignement collégial. Rapport synthèse*. Québec, Canada : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Gouvernement du Québec. (2012). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages; pour des évaluations justes et équitables*, Québec, Canada : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Gouvernement du Québec. (2016). *Bilan des résultats de l'an 1 du premier cycle d'audit 2014-2015 : Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*, Québec, Canada : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Gouvernement du Québec. (2017). *Responsabilités de l'étudiant et de l'établissement d'enseignement: Étudiants et étudiantes en situation de handicap*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/accompagnement-et-soutien-des-etudiants/etudiants-en-situation-de-handicap/responsabilites/>

Gouvernement du Québec. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2016-2018*. Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-50-0508.pdf>

Grigorenko, E.L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of learning disabilities*, 42(2), 111-132.

- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hessels-Schlatter, C. (2001). Évaluation des compétences cognitives et de la capacité d'apprentissage. *Pédagogie spécialisée*, 3, 28-31.
- Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (2013). *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Hétu, M. (2019). Évaluer pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 32(4), 3-11.
- Hong, B., Haefner, L. et Slekar, T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge Toward Promoting SelfDetermination and Self-Directed Learning for College Students With or Without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 23(2), 175-185.
- Jeuge-Maynard, I. (2019). Dictionnaire Larousse. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Jorgensen, S., Fichten, C. S. et Havel, A. (2011). *Satisfaction et réussite académique au cégep*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Canada : Dawson College.
- Laberge, M. (2010). *Le développement d'outil d'évaluation des apprentissages dans le cours L'entreprise dans le monde contemporain*. (Essai de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

- La Grenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 20-22.
- Lavallée, C. (2011). *L'accueil, le soutien et l'intégration des étudiants en situation de handicap au Cégep du Vieux Montréal*. Repéré à <http://www.capres.ca/2011/04/laccueil-le-soutien-et-lintegration-des-etudiants-en-situation-de-handicap-au-cegep-du-vieux-montreal/>
- Le Boterf, G. (2005). *La compétence professionnelle : de quoi s'agit-il? Comment l'évaluer?* Conférence de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, mai 2005.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions Eyrolles. (Ouvrage original publié en 200)
- Lefebvre, J. (2015). *Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, secteur technique*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Legendre, M.-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). *Enseigner* (p. 89-93). Paris, France : Presse Universitaire de France.



- Legendre, M.-F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 218-234). Montréal, Canada : Gaétan Morin éditeur.
- Legendre, M.-F. et Morrissette, J. (2014) Défis en enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regard sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211-245). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Léonard, R. (2013). *L'intégration des enfants handicapés ou en difficulté*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Ste-Justine.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe, Canada : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal, Canada : Association québécoise de la pédagogie collégiale.
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Lessard, M. (2018). *Conception d'un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial*. (Essai de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Lidz, C.S. et Gindis, B. (2009). Évaluation dynamique et fonction cognitives en cours d'évolution chez l'enfant. Dans A. Kozulin, Gindis, B, Ageyev, V.S. et Miller, S.M. (dir.), *Vygotski et l'éducation* (p. 95-113). Paris, France : Éditions RETZ.
- Loarer, E. (2001). L'évaluation dynamique des aptitudes comme moyen de limiter les biais culturels dans les tests d'intelligence. Dans M. Hurteau (dir.), *Les figures de l'intelligence* (p. 67-78). Paris, France : Éditions et Applications Psychologiques.
- Loarer, E. et Chartier, P. (2008). *Évaluer l'intelligence logique : approche cognitive et dynamique*. Paris, France : Éditions Dunod.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. (p.77 à 97). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherche qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Macé, A.-L. et Landry, F. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes en situation de handicap au postsecondaire : ce que la recherche nous dit!* Montréal, Canada : Comité interordres du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études postsecondaires. Dans L. Ménard et L. St-Pierre. (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 301-328). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Martel, L. (2009). *Élaboration d'un guide d'accompagnement à la reconnaissance des acquis dans le cadre de la formation en enseignement collégial*. (Essai de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Miffre, L. (2013). *Se former avec Vygotsky*. Pessac, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Myara, N. (2018). L'évaluation dynamique : son utilité et son importance! *Vivre le Primaire*, 31(3), 85-88.
- Office québécois de la langue française. (2010). *Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Ouali, S. (2013). *Effet d'une phase d'apprentissage sur la passation de la figure complexe de Rey : application d'une évaluation dynamique auprès d'enfants d'âge scolaire en Algérie* (Thèse de doctorat inédite). Université Toulouse, Languedoc, France.
- Pacaud, M.C. (2016). *Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction*. Notre-Dame-de-Foy, Canada : Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique et Association des collèges privés du Québec.

- Pacaud, M.C. et Richard, É. (2014). « *Populations émergentes* » dans le réseau collégial privé : *état de la situation et mesures adaptées offertes*. Montréal, Canada : Association des collèges privés du Québec.
- Perreault, N. (2016). *Projets de portfolio numérique dans les collèges : portrait en décembre 2015*. Repéré à <http://www.reptic.qc.ca/projets-de-portfolio-numerique-dans-les-collegesportrait-en-decembre-2015/>
- Pronovost, L. (2018). *Conception d'un outil pour établir le seuil de réussite dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales*. (Essai de maîtrise inédit), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Raymond, O. (2012). Panorama d'un projet interordres. Les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 16-19.
- Renaud, K., Guillemette, F. et Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la zone proche de développement des étudiants dans son enseignement. *Pédagogie universitaire*, 5(1), 1-2.
- Rey, A. (1934). D'un procédé pour évaluer l'éducabilité : quelques applications en psychopathologie. *Psychologie*, 24(96), 298-337.
- Rickenmann, R., Mili, T. et Lagier, C. (2009) La construction sociale de l'expérience esthétique : analyse clinique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique. Dans S. Ragano (dir.). *Didactique : approche vygotskienne* (p. 13-24). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.

- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Roy, M. (2017). *Les dispositifs d'évaluation certificative mise en œuvre par des enseignants pour évaluer les attitudes dans un programme d'études collégiales : étude de cas* (Mémoire de maîtrise inédite), Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 123-147). Montréal, Canada : Éditions du renouveau pédagogique. (Ouvrage original publié en 2004)
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : Explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Sternberg, R.J. et Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge, Royaume-Uni : University of Cambridge.
- St-Onge, M. et Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, 44(1), 173-194.

- Talbot, N. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Tardif, H. (2010). *La réforme au collégial et la relève enseignante* Rapport de recherche PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures, Canada : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Édition La Chenelière.
- Tourrette, C. (2014). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris, France : Centre de psychologie appliquée.
- Turcotte, J. (2020). *La réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : est-ce que les stratégies d'étude employées sont efficaces?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Van Oers, B. (1999). La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne. *Revue française de pédagogie* 199, 29-38.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 81, 3-26.

- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19, 88-110.
- Vygotsky, L.S. (1933/2012). La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 172-204). Moscou, Russie: MGU.
- Vygotsky, L.S. (1934/2002). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions La Dispute.
- Zourou, F. (2010). *Caractérisation de profils d'enfants avec Troubles spécifiques du langage et apprentissage de la lecture-écriture* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.





## ANNEXE A. PROPORTION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS À QUI SONT OFFERT DES MESURES ADAPTÉES

	% des TDH/A	% des TA	% des TM	% des moyennes PÉ
Prolongation du temps d'examen	97,0 %	97,6 %	93,2 %	95,9 %
Lettre au professeur	90,6 %	83,9 %	91,7 %	88,7 %
Local d'examen	83,3 %	79,7 %	62,4 %	75,1 %
Surveillance d'examen	57,7 %	61,8 %	39,1 %	58,9 %
Utilisation de l'ordinateur	51,6 %	84,2 %	33,1 %	56,3 %
Local adapté	43,7 %	36,7 %	50,4 %	43,6 %
Correcteur	38,7 %	74,8 %	15,0 %	42,8 %
Dictionnaire électronique	13,6 %	34,8 %	7,5 %	18,6 %
Accompagnement éducatif	17,5 %	18,1 %	15,0 %	16,9 %
Horaire adapté	13,2 %	16,4 %	16,5 %	15,4 %
Synthèse vocale	11,5 %	28,2 %	3,0 %	14,2 %
Notes électroniques	13,6 %	17,6 %	9,0 %	13,4 %
Lecteur d'écran	11,3 %	15,5 %	3,8 %	10,2 %
Dictée vocale	11,7 %	16,1 %	1,5 %	9,8 %
Soutien à la correction	8,0 %	12,4 %	3,0 %	7,8 %
Modalités d'évaluation différenciées	5,1 %	8,8 %	7,5 %	7,1 %
Notes manuscrites	4,4 %	5,8 %	10,5 %	6,9 %
Tutorat par les pairs	4,4 %	6,7 %	4,5 %	5,2 %
Prédicteur de mots	3,5 %	8,5 %	-	4,0 %
Soutien aux consignes	3,1 %	5,8 %	-	3,0 %
Enregistreuse numérique	2,8 %	4,8 %	0,8 %	2,8 %
Accès aux notes de cours à l'avance	3,1 %	1,2 %	1,6 %	2,0 %
Feuille de référence à l'examen	1,4 %	1,8 %	1,6 %	1,6 %
Place spécifique en classe	1,9 %	0,9 %	1,6 %	1,5 %
Horaire d'évaluation spécifique	1,0 %	1,2 %	2,3 %	1,5 %
Atelier EUF	1,6 %	2,7 %	-	1,4 %
Protocole de crise	0,7 %	0,3 %	3,0 %	1,3 %
Utilisation du dictionnaire/Bescherelle	1,4 %	1,2 %	0,8 %	1,1 %
Organisateur de texte	0,3 %	2,1 %	-	0,8 %
Repos en cas de fatigue	0,5 %	0,3 %	1,6 %	0,8 %
Local isolé pendant examen	0,3 %	0,6 %	0,8 %	0,6 %
Éducation physique adaptée	0,2 %	0,6 %	0,7 %	0,5 %
Rencontre individuelle	0,3 %	0,3 %	0,8 %	0,5 %
Interprétation visuelle	0,3 %	0,3 %	0,8 %	0,5 %
C Pen	0,5 %	0,9 %	-	0,5 %
Médias substitués	0,2 %	-	0,8 %	0,3 %
Arrangement pour exposé oral	-	-	0,8 %	0,3 %
Agenda électronique	0,5 %	0,3 %	-	0,3 %
Logiciel agrandissant	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Livre audio	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Heures d'étude prescrites	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Examen en copie papier seulement	0,3 %	0,3 %	-	0,2 %
Plus de pause	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Clavier adapté	0,2 %	0,3 %	-	0,2 %
Calculatrice parlante	-	0,3 %	-	0,1 %
Plan d'évacuation	-	0,3 %	-	0,1 %
10 minutes de pause par heure de cours	0,2 %	-	-	0,1 %
Pause pendant examen	-	0,3 %	-	0,1 %
Pouvoir se lever et marcher	0,2 %	-	-	0,1 %
Logiciel spécialisé	0,2 %	-	-	0,1 %
Loupe	-	-	-	-
Crayons identifiés	-	-	-	-
Casier adapté	-	-	-	-
Retard/absence permis	-	-	-	-
Accompagnement physique	-	-	-	-

Tiré de Pacaud et Richard (2014, p. 35)



## ANNEXE B. STATISTIQUES 2016 DES EESH PAR PROGRAMMES AU CÉGEP

### ÉDOUARD-MONTPETIT

<b>Automne 2016</b>	Soins infirmiers	Arts et lettres	Sciences humaines	Arts visuels	Informatique	Intégration multimédia	Éducation à l'enfance
Population étudiante	383	343	1989	98	258	301	227
Trouble d'apprentissage	20	22	143	12	22	24	39
Trouble du spectre de l'autisme		5	10	1	6	10	1
Trouble de santé mentale	10		21		3	4	3
Trouble neurologique		2	14	1	3	5	5
Trouble moteur			3		3	2	
Trouble organique	1		4			1	
Trouble auditif			2				
Trouble visuel			2		1		1
<b>Total</b>	<b>8.10%</b>	<b>8.45%</b>	<b>10.01%</b>	<b>14.29%</b>	<b>14.73%</b>	<b>15.28%</b>	<b>21.59%</b>

<b>Hiver 2016</b>	Sciences humaines	Techniques dentaires	Arts et lettres	Informatique	Intégration multimédia	Arts visuels	Éducation à l'enfance
Population étudiante	1968	187	256	231	240	85	225
Trouble d'apprentissage	115	10	12		20	11	28
Trouble du spectre de l'autisme	10		4	6	5		
Trouble de santé mentale	21	5	3	3	4	1	5
Trouble neurologique	15	1	2	3	2	1	4
Trouble moteur	4		1	3	1		
Trouble organique	3		1		1		1
Trouble auditif							1
Trouble visuel				1			1
<b>Total</b>	<b>8.50%</b>	<b>8.56%</b>	<b>9.98%</b>	<b>12.55%</b>	<b>13.75%</b>	<b>15.29%</b>	<b>17.78%</b>

Tiré de l'organisation scolaire du cégep Édouard-Montpetit, 2016



## ANNEXE C. LES ACTIVITÉS QUE RÉALISENT LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS AUPRÈS DES EESH

De façon générale, les activités qui suivent découlent de la présence dans un groupe-cours d'une étudiante ou d'un étudiant ayant des besoins particuliers nécessitant des mesures d'accommodements (mesures palliatives) selon les informations fournies par les services adaptés

*Interaction avec les services adaptés du collège :*

- Prendre connaissance des informations fournies par les services adaptés pour chaque étudiante ou étudiant ayant des besoins particuliers : caractéristiques et manifestations des limitations fonctionnelles et, le cas échéant, effets des traitements médicaux et de la médication ainsi que des accommodements requis et des impacts sur l'apprentissage;
  - Au besoin, échanger avec les services adaptés sur les informations fournies et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir (*pertinence et faisabilité*) incluant quoi faire en cas d'urgence;
  - Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, (avant ou après la prestation de cours), demander aux services adaptés des informations complémentaires sur la limitation de l'étudiante ou de l'étudiant et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir - faire le suivi).
- 
- Répondre aux demandes d'information des services adaptés au cours de la session;
  - Référer aux services adaptés les étudiantes et les étudiants qui pourraient avoir besoin d'aide (dépistage).

*Plan de mesures d'urgence :* connaître son rôle dans le plan des mesures d'urgence en vigueur au collège et l'appliquer le cas échéant; dans le cas d'une déficience motrice, physique ou neurologique (ex. : épilepsie), s'informer sur les mesures particulières à prendre.

*Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissages) :*

- Déterminer les impacts des accommodements requis sur les apprentissages, sur le déroulement d'une séance de cours, sur les réactions éventuelles des autres étudiantes et étudiants du groupe-cours;
- Adapter les stratégies pédagogiques (enseignement et apprentissage) pour tenir compte des accommodements demandés par les services adaptés ; réguler son action (*pratique réflexive*).

*Sortie à l'extérieur :* selon la nature du handicap, prendre les mesures appropriées (notamment en demandant l'aide des services adaptés) pour tenir compte des limitations fonctionnelles de l'étudiante ou de l'étudiant lorsque les cours nécessitent des sorties à l'extérieur du Collège.

*Stage à supervision indirecte :* (à l'extérieur du Collège, incluant l'international) : s'informer régulièrement et fréquemment du déroulement du stage (suivi) dans un milieu de stage qui reçoit une étudiante ou un étudiant ayant une limitation fonctionnelle.

*Stage à l'étranger :* (groupe accompagné par des enseignantes et des enseignants) prendre les mesures appropriées pour tenir compte de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des besoins particuliers.

*Gestion de la classe :* lors du déroulement d'une séance de cours, afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage, gérer une classe où il peut y avoir des réactions de certaines étudiantes ou certains étudiants compte tenu de la présence d'étudiantes ou d'étudiants ayant une ou des limitations fonctionnelles.

### S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens !

#### *Encadrement hors de la classe :*

- Au besoin, au début de la session, rencontrer l'étudiante ou l'étudiant pour discuter des attentes respectives en raison de l'application des accommodements en lien avec les exigences du cours spécifiées au plan de cours;
- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, demander aux services adaptés des informations complémentaires sur la limitation de l'étudiante ou de l'étudiant et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir lors des rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant.

#### *Évaluation des apprentissages - Examens et travaux :*

Le cas échéant, adapter les conditions de passation d'une évaluation aux besoins et aux limitations de l'étudiante ou de l'étudiant, par exemple :

- Faire parvenir un examen à l'avance pour qu'il puisse être administré sous une autre forme;
- Adapter l'espace-temps (durée et lieu) des évaluations; formuler clairement les consignes d'examens pour la personne qui en assumera la surveillance (utilisation de la calculatrice, de logiciels, possibilité de sortir du local, etc.) et en aviser les services adaptés;
- Participer, au besoin, à des activités de concertation avec les autres enseignantes et enseignants qui ont aussi des étudiantes et étudiants ayant des limitations fonctionnelles et avec le personnel des services adaptés (équipe de travail).

### Déficience auditive : sourd ou malentendant

De façon spécifique pour une déficience auditive, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

#### *Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :*

- Au début de la session, rencontrer l'interprète afin d'établir les modalités de fonctionnement notamment lors du déroulement d'une séance de cours;
- Prévoir un éclairage complémentaire lorsque la pénombre dans la classe nuit à la vision de l'étudiante ou de l'étudiant en déficience auditive (sourd ou malentendant);
- Réserver une place spécifique (à l'avant) en classe et en laboratoire pour l'étudiante ou l'étudiant en déficience auditive et l'interprète;
- Proposer pour les exposés oraux les modalités de passation ou d'adaptation de contexte;
- Lors d'activités pédagogiques en dehors de la classe, réserver une place spécifique à la fois pour l'étudiante ou l'étudiant en déficience auditive et pour l'interprète (pièce de théâtre, place dans le bus, etc.);
- Produire à l'avance selon l'échéancier convenu et remettre aux services adaptés la documentation requise (powerpoint suffisamment descriptifs et notes de cours) pour que celle-ci soit disponible à l'avance pour l'interprète; fournir, si nécessaire, un lexique ou de la documentation spécialisée;
- Utiliser autant que possible les vidéos sous-titrées.

#### *Lors du déroulement d'une séance de cours :*

- Adapter la prestation de cours en fonction de la présence d'une ou d'un interprète, par exemple, prendre des pauses plus fréquemment (pour l'interprète);
- Porter un appareil fm (amplificateur de voix);
- Parler face à la classe (lecture labiale et expression du visage);
- Parler plus lentement et assez fort;
- Utiliser le plus de support visuels possibles.



*Gestion de la classe afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage (lors du déroulement d'une séance de cours) :*

- Clarifier les règles applicables lors des échanges entre les personnes présentes dans la classe;
- Au besoin, intervenir en classe pour s'assurer que les échanges entre les étudiantes et les étudiants permettent à l'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience auditive de suivre la conversation (éviter la cacophonie);
- Soutenir la communication entre l'étudiante ou l'étudiant en déficience auditive et les autres étudiantes et étudiants du groupe-cours et, dans le cas d'un travail d'équipe, apporter une attention particulière à l'équipe dans laquelle elle ou il est intégré.

**Déficience visuelle : voyant et non voyant**

**De façon spécifique pour une déficience visuelle, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :**

*Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :*

- Faire parvenir à l'avance selon l'échéancier convenu les documents, notes de cours, plans de cours et examens pour le traitement en braille ou en d'autres médias substituts;
- Prévoir des conditions matérielles particulières, par exemple un éclairage adéquat, ou du matériel pédagogique adapté, par exemple des vidéos sous-titrées, des textes ou des notes de cours plus aérés ou des examens rédigés en points de forme pour tenir compte des limitations fonctionnelles d'une étudiante ou d'un étudiant ayant des besoins particuliers;
- Prévoir, avec l'aide des services adaptés, un accompagnement ponctuel au laboratoire lors des manipulations;
- Au début de la session, dans le cas où il est nécessaire d'avoir une accompagnatrice ou un accompagnateur présent en classe, en raison de son intervention dans la relation pédagogique (maître-élève) et afin d'être en mesure d'évaluer les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant en situation de handicap, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) pour établir les modalités de fonctionnement en précisant son rôle lors de la prestation de cours. (exemple : éducation physique - natation).

*Gestion de la classe afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage (lors du déroulement d'une séance de cours) :*

- en raison de la présence d'un chien-guide MIRA, gérer les impacts éventuels sur les autres étudiantes et étudiants (peur, allergie, explications à donner, modifier la configuration de la classe, etc.);
- Donner toutes les informations et explications verbalement (de manière claire et descriptive).

*Encadrement hors de la classe :*

- Lors des rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant, donner toutes les informations et explications verbalement (de manière claire et descriptive).

**Déficience motrice ou physique : paralysie cérébrale, quadruplégie, dysgraphie, etc.**

**De façon spécifique pour une déficience motrice ou physique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :**

*Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :*

- Accessibilité des lieux d'apprentissage : prévoir l'accessibilité des lieux pour les activités pédagogiques incluant ceux situés à l'extérieur de la classe et, le cas échéant, rechercher des solutions avec les services adaptés;
- Adaptation des activités pédagogiques : prévoir des aménagements de l'espace physique pour l'exécution des activités pédagogiques dans le cas des sorties, des stages à l'extérieur, des laboratoires et, à défaut, prévoir d'autres activités pédagogiques;
- Au début de la session, compte tenu de l'intervention de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur dans la relation pédagogique (maître-élève) et afin d'être en mesure d'évaluer les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant en situation de handicap, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) pour établir les modalités de fonctionnement en précisant son rôle lors des exposés oraux, des travaux et des examens;
- Le cas échéant notamment dans certains laboratoires, prévoir une place spécifique afin d'assurer la sécurité;
- prévoir un accompagnement ponctuel au laboratoire, lors des manipulations.

*Lors du déroulement d'une séance de cours :*

- Au fur et à mesure du déroulement de la session, au besoin, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) afin d'apporter des ajustements, si nécessaire dans la prestation de cours.

*Encadrement hors de la classe :*

- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, rencontrer l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (faire équipe) afin d'apporter des ajustements, si nécessaires dans le soutien aux apprentissages et aux examens (par exemple : production des travaux individuels, travaux de groupes, examens, etc.).

**Déficience organique :** cancer, diabète, colites ulcéreuses, maladie de Crohn, asthme, etc.

De façon spécifique pour une déficience organique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les

Prendre connaissance de son rôle dans le protocole d'urgence élaboré par les services adaptés.

*Encadrement hors de la classe :*

Au fur et à mesure du déroulement de la session, en raison des absences fréquentes liées à la déficience organique et de leur impact sur les activités d'apprentissage et d'évaluation (examens, travaux, exposés oraux, travaux d'équipe, etc.) :

- pour une absence de courte durée : faire le point sur ce qui a été manqué, proposer et convenir avec l'étudiante ou l'étudiant des mesures à prendre pour remplacer les activités prévues lors de la séance des cours manqués, par exemple : lectures complémentaires, exercices particuliers, remise d'une copie des notes de cours, annoter davantage la copie de l'étudiante ou de l'étudiant, etc.;
- pour une absence de longue durée : faire le point sur ce qui a été manqué, proposer et convenir des modalités particulières de rattrapage et d'évaluation.

**Déficiences neurologiques :** troubles envahissants du développement (TED) : autisme de haut niveau, syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié

De façon spécifique pour une déficience neurologique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

*Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :* Pour les TED :

- Pour réduire l'anxiété de l'étudiante ou de l'étudiant liée aux changements dans le déroulement du cours, prendre des mesures pour la ou le prévenir à l'avance du déroulement de la séance de cours et des changements qui peuvent survenir, par exemple :
  - Pour chaque séance de cours, préparer un document à remettre au début de la séance de cours et qui comprend : les consignes concernant les travaux et les lectures à faire, les échéanciers du travail de session, des examens, de la sortie à venir, etc.;
  - Remettre à l'étudiante ou à l'étudiant les notes de cours à l'avance;
  - Préparer et remettre à l'étudiante ou à l'étudiant au début de la séance de cours un document expliquant le déroulement de la séance de cours, etc.;
- À la suite d'un incident ayant perturbé une séance de cours, revoir l'organisation de la matière pour les semaines à venir;
- Revoir l'organisation des activités pédagogiques notamment les séances de cours où des travaux d'équipe sont prévus;
- Exceptionnellement, dans un même groupe-cours, planifier une évaluation des apprentissages basée sur un travail individuel au lieu d'un travail d'équipe pour l'étudiante ou à l'étudiant ayant une déficience neurologique;
- Au début de la session, dans le cas où il y aurait une éducatrice ou un éducateur spécialisé, rencontrer celle-ci ou celui-ci pour convenir des modalités de fonctionnement en précisant son rôle et ses interventions en classe et en dehors de la classe.



---

*Lors du déroulement d'une séance de cours - gestion de la classe - afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage :*

- gérer sa propre anxiété en raison de la présence de l'étudiante ou de l'étudiant ayant une déficience neurologique (imprévus, crises, désorganisations, comportements irritants à répétition, etc.);
  - Réserver une place spécifique en classe et en laboratoire (souvent à l'avant) ;
  - Pour les travaux d'équipe, en raison de la très grande difficulté pour les TED de travailler en équipe : en déterminer, si nécessaire, les règles de formation et les règles de participation;
  - Expliquer les allégories et les métaphores et porter une attention particulière dans la façon de donner des informations, notes et directives qui peuvent parfois être prises au pied de la lettre;
  - Si nécessaire, intervenir auprès de l'étudiante ou de l'étudiant afin de rappeler les comportements attendus et maintenir l'attention de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des problèmes de concentration;
  - Appliquer le protocole d'urgence et demander l'aide des services adaptés;
  - Référer aux services adaptés une étudiante ou un étudiant en situation de crise;
  - Le cas échéant, prendre des mesures pour reprendre le contrôle de la classe après une situation ayant causé l'interruption de la prestation de cours.
- 

*Encadrement hors de la classe :*

- Rencontrer régulièrement et fréquemment l'étudiante ou l'étudiant pour répondre à ses questions, pour s'assurer du respect des attentes respectives incluant les comportements attendus en classe.
- 

**Déficiences neurologiques - autre que TED : traumatismes crâniens (léger, modéré, grave), épilepsie, dysphasie, dyspraxie (mouvement), etc. De façon spécifique pour une déficience neurologique, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :**

*Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :*

- À la suite d'un incident ayant perturbé une séance de cours, revoir l'organisation de la matière pour les semaines à venir.
- 

*Lors du déroulement d'une séance de cours - gestion de la classe - afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage :*

- Gérer sa propre anxiété en raison de la présence de l'étudiante ou de l'étudiant ayant une déficience neurologique particulièrement en cas de crise (épilepsie);
  - Réserver une place spécifique (souvent à l'avant);
  - Si nécessaire, intervenir auprès de l'étudiante ou de l'étudiant afin de maintenir l'attention de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des problèmes de concentration;
  - Le cas échéant, prendre des mesures pour reprendre le contrôle de la classe après une situation ayant causé l'interruption de la prestation de cours;
  - Appliquer le protocole d'urgence et demander l'aide des services adaptés;
  - Référer aux services adaptés une étudiante ou un étudiant en situation de crise.
- 

*Encadrement hors de la classe :*

- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, rencontrer l'étudiante ou l'étudiant ayant une déficience neurologique pour faire le point sur ses apprentissages, proposer et convenir de modalités particulières de rattrapage.
-

**Troubles d'apprentissage (TA) : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie**

**Trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)**

De façon spécifique pour un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, les services adaptés ou accommodements demandés sont les suivants :

*Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) :*

- Adapter les activités pédagogiques, par exemple :
  - o préparer les consignes à distribuer à chaque séance de cours concernant les travaux et les lectures à faire, les échéanciers du travail de session, des examens, de la sortie à venir, etc.;
  - o préparer un document expliquant le déroulement de la séance de cours, etc.;
- Rédiger des examens en utilisant davantage les points de forme au lieu d'un long texte descriptif, si possible;
- Aérer les notes de cours;
- Pour les directives entourant les travaux et examens, détailler le plus possible les tâches à réaliser;
- Si possible, faire parvenir à l'étudiant les notes de cours à l'avance (TDAH);
- Préciser les travaux et examens pour lesquels l'étudiante ou l'étudiant aura recours à des médias substituts (logiciels, ordinateurs).

*Lors du déroulement d'une séance de cours - gestion de la classe - afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage :*

- Pour chaque séance de cours, distribuer à l'étudiante ou l'étudiant concerné les consignes et le document en expliquant son déroulement;
- Réserver une place spécifique (souvent à l'avant) pour l'étudiante ou l'étudiant ayant un trouble de déficit d'attention;
- Maintenir son attention durant la prestation de cours.

Tiré de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2016, p. 39-44

## **ANNEXE D. EXEMPLE D'ENSEIGNEMENT SELON LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT**

### **Mise en situation**

Frédéric, enseignant universitaire en mathématiques, veut amener ses étudiants à un niveau de compétence élevé sans faire de compromis avec les exigences du programme dans lequel est situé son cours. Certains étudiants de la cohorte précédente lui ont fait remarquer que, lors des démonstrations en classe, le processus de résolution de problème semblait relativement simple, mais que, une fois seuls à la maison, ils n'arrivaient pas à résoudre les problèmes complexes. Frédéric se demande comment aider les étudiants à progresser dans leurs apprentissages pour leur donner les moyens de réussir des problèmes complexes. Sa collègue Catherine lui suggère de faire vivre une réussite aux étudiants en les accompagnant pour la réalisation d'une tâche plutôt simple. Ainsi, ils prendront conscience de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils sont capables de faire. Aussi, Catherine explique qu'elle retire son aide à mesure que les étudiants progressent dans la réussite d'une tâche d'un certain niveau de difficulté et qu'elle ajoute du soutien à mesure qu'elle leur offre des défis plus difficiles à réussir. Frédéric se sent conforté dans sa volonté d'aider les étudiants en respectant la nécessité d'une progression dans les exigences.

### **Comment tenir compte de la ZPD et faire progresser les apprenants**

La progression des étudiants est favorisée par une certaine progression dans l'intervention de l'enseignant. On peut théoriquement découper cette progression en différentes étapes :

1. L'enseignant donne une tâche plutôt facile sans qu'elle le soit trop. Ainsi, il fait vivre une expérience de réussite qui augmente la confiance des étudiants en leurs capacités à réussir des tâches d'apprentissage d'un certain niveau.
2. L'enseignant augmente la difficulté des tâches demandées (sans que celles-ci soient trop difficiles), de même que l'aide aux étudiants de façon proportionnelle. Les étudiants peuvent s'entraider.
3. L'enseignant apporte de l'aide jusqu'à ce que les étudiants réussissent la tâche. L'aide consiste essentiellement à expliquer la tâche, à faire de la pratique guidée en enseignant des stratégies d'amélioration des processus d'apprentissage et des stratégies de correction des erreurs, et à accompagner la pratique autonome des étudiants.
4. L'enseignant fait expérimenter la réussite plusieurs fois en donnant des tâches différentes, mais de mêmes niveaux d'exigence et tout en retirant progressivement son aide. Ainsi, les étudiants expérimentent leurs capacités à réussir la tâche de manière autonome et avec une facilité de plus en plus grande.
5. Lorsque la tâche devient facile, l'enseignant donne une tâche plus difficile et augmente son aide en conséquence. Dès lors, c'est la ZPD de l'étudiant qui se déplace en avançant vers des tâches de plus en plus exigeantes, ouvrant ainsi des possibilités de développement supérieur, c'est-à-dire des défis qui auparavant auraient mené à un échec, mais qui, ici, vont mener à une réussite.



## ANNEXE E. TAXONOMIE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

### DÉFINITION

« En contexte scolaire, une stratégie d'apprentissage est une *catégorie d'actions* métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (Bégin, 2008).

### Taxonomie des stratégies d'apprentissage

(Bégin, 2008)

#### Stratégies métacognitives

Anticiper  
S'autoréguler

#### Stratégies cognitives

##### De traitement

Sélectionner  
Répéter  
Décomposer  
Comparer  
Élaborer  
Organiser

##### D'exécution

Évaluer  
Vérifier  
Produire  
Traduire

Tableau 1	
TAXONOMIE DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	
Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p><b>Anticiper</b> : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;</li> <li>• Considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles;</li> <li>• Créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles;</li> <li>• Planifier;</li> <li>• Émettre des hypothèses</li> </ul>
<p><b>S'autoréguler</b> : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S'auto-observer</b> : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées;</li> <li>• <b>Contrôler</b> : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus;</li> <li>• <b>Juger</b> : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagés ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.</li> <li>• <b>S'ajuster</b> : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés;</li> <li>• <b>S'informer</b> : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.</li> </ul>

Tableau 2	
TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES DE TRAITEMENT	
Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<b>Sélectionner</b> : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Noter;</li> <li>-souligner;</li> <li>-surligner;</li> <li>-encadrer;</li> <li>-écrire;</li> <li>-dire, etc.</li> </ul>
<b>Répéter</b> : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Redire plusieurs fois à haute voix;</li> <li>-redire mentalement plusieurs fois;</li> <li>-réécrire plusieurs fois;</li> <li>-relire plusieurs fois;</li> <li>-réviser, etc.</li> </ul>
<b>Décomposer</b> : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Séparer en petites parties;</li> <li>-identifier les composantes, les caractéristiques;</li> <li>-défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures, etc.</li> </ul>
<b>Comparer</b> : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rechercher des différences;</li> <li>-rechercher des ressemblances ou similitudes;</li> <li>-rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal, etc.);</li> <li>-rechercher des rapports d'importance;</li> <li>-rechercher des rapports d'ordre ou de séquence; etc.</li> </ul>
<b>Élaborer</b> : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Paraphraser;</li> <li>-formuler des exemples;</li> <li>-créer des analogies; etc.</li> </ul>
<b>Organiser</b> : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Créer ou appliquer une mnémotechnique;</li> <li>-construire des schémas;</li> <li>-construire des diagrammes ou des tableaux;</li> <li>-regrouper en fonction de caractéristiques;</li> <li>-regrouper par classes ou ensembles; etc.</li> </ul>



Tableau 3	
TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES D'EXÉCUTION	
Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p><b>Évaluer*</b> : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Déterminer la valeur des éléments;</li> <li>-comparer les rapports;</li> <li>-estimer;</li> <li>-identifier l'importance relative; etc.</li> </ul>
<p><b>Vérifier</b> : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles;</li> <li>-confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés; etc.</li> </ul>
<p><b>Produire</b> : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Écrire;</li> <li>-dire à voix haute;</li> <li>-dessiner; etc.</li> </ul>
<p><b>Traduire (vulgariser)</b>: transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)</li> <li>-développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique;</li> <li>-ajuster la production en fonction de critères déterminés.</li> </ul>
<p>*Ce qui distingue la stratégie cognitive d'exécution évaluer de l'action juger pour la stratégie S'autoréguler, c'est que la stratégie évaluer n'est pas orientée vers l'obtention d'une meilleure connaissance de son propre processus cognitif, non plus que pour une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. L'action vise plutôt l'estimation ou la détermination d'une valeur ou de rapports qui se situent en dehors du regard de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres connaissances.</p>	

Tiré de Bégin, 2008, p. 47 à 67



## ANNEXE F. EXEMPLE D'ÉVALUATION DYNAMIQUE SELON LE MODÈLE DU GÂTEAU

L'élève, que je nommerai Anaïs, devait copier la figure complexe de Rey ci-dessous. Une fois copiée, Anaïs devait reproduire la figure de mémoire (sans voir la copie originale). Anaïs a obtenu 18/36; son résultat a été en dessous de la moyenne et sa façon de reproduire la figure démontre un manque d'organisation. Toutefois, après être intervenue, Anaïs a obtenu 35/36 et a démontré ses capacités à appliquer des stratégies organisationnelles. Lorsque je suis intervenue, j'ai surtout employé l'interrogation et l'échafaudage.

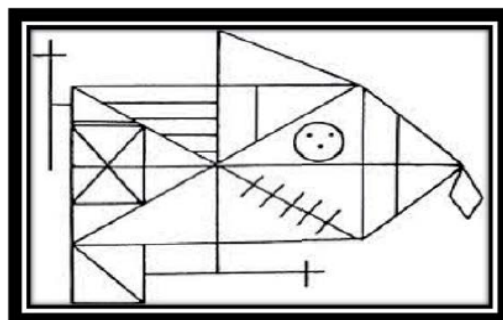
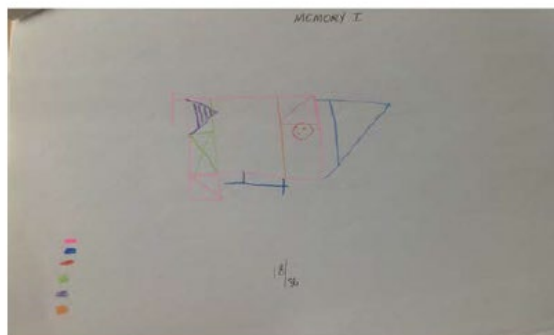


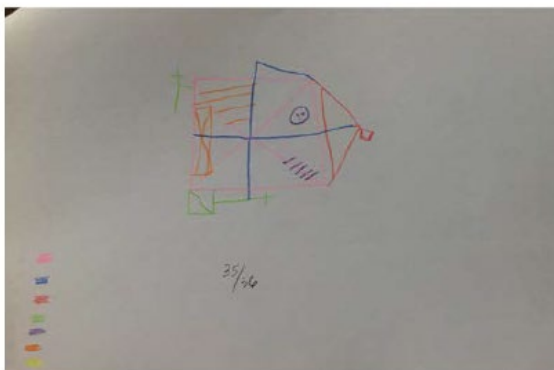
Figure complexe de Rey

J'ai notamment demandé à Anaïs d'employer les stratégies cognitives suivantes :

- Explorer : examiner méthodiquement et systématiquement l'information.
- Décrire : énoncer ce qu'elle voit.
- Dénommer : donner ou utiliser les mots et les concepts pouvant décrire adéquatement ce qu'elle voit.
- Caractériser les données; c'est-à-dire de qualifier et de quantifier ce qu'elle observait.
- Planifier : Anaïs devait me donner un plan que l'on pourrait suivre pour bien reproduire la figure. Je lui ai précisé qu'un plan contient toujours un point de départ et une fin. Anaïs a choisi de commencer par les grandes formes et de terminer par les petites. Je lui ai dit qu'il serait avantageux de suivre un ordre et elle a choisi d'aller dans le sens de l'horloge.



Copie Mémoire 1 (performance de l'élève sans aide)



Copie Mémoire 2 (performance de l'élève après une séance de 5 minutes)

Exemple tiré de Myara, 2018, p. 86-87



## ANNEXE G. DEVIS DU GUIDE D'ÉVALUATION DYNAMIQUE

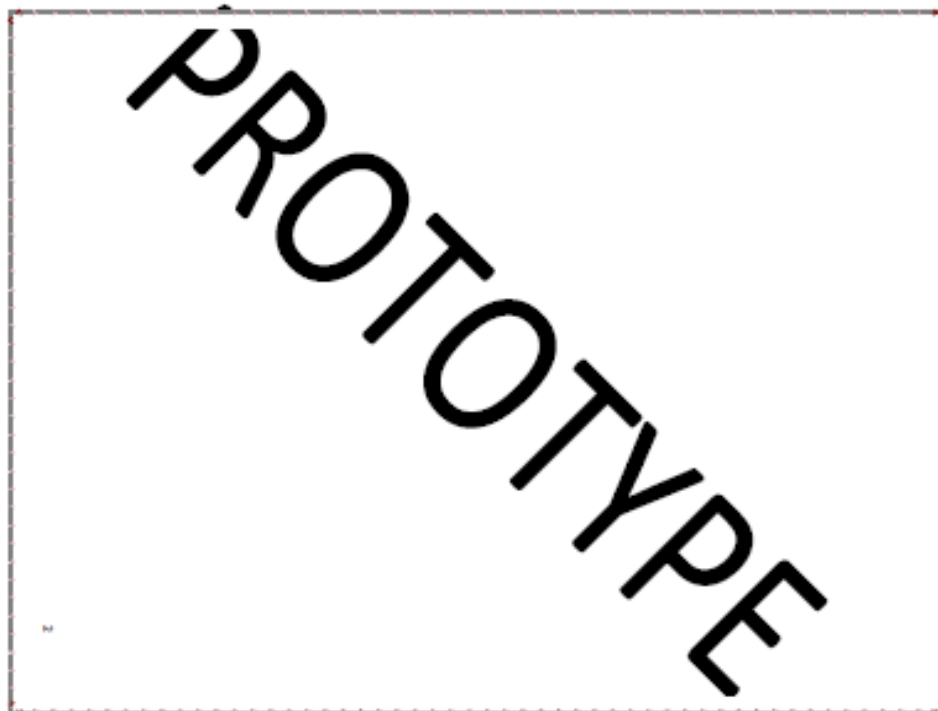
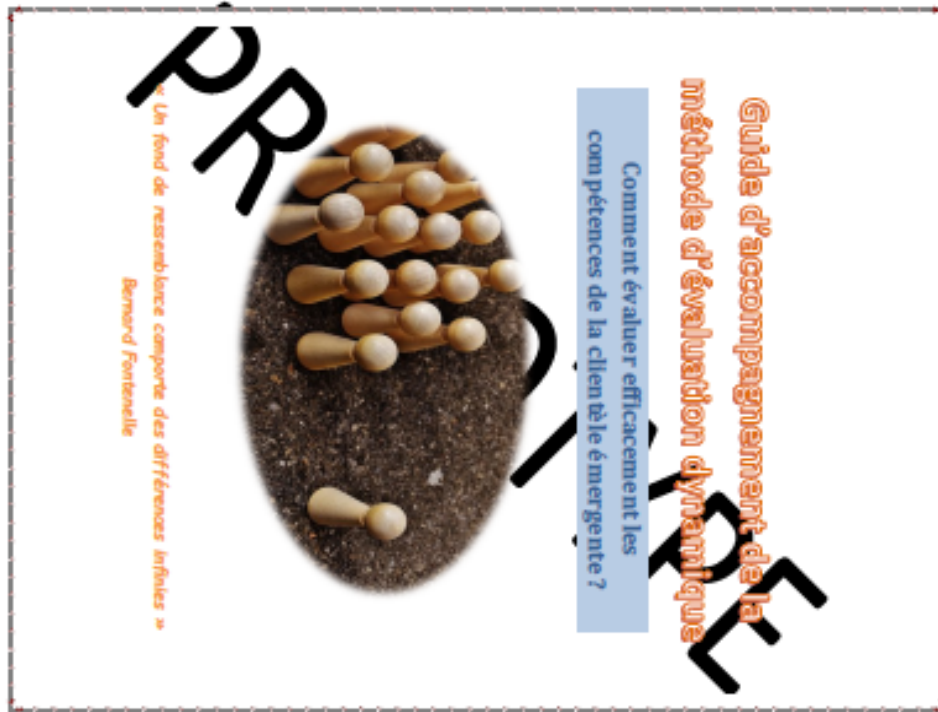



Table des matières	
1. Présentation générale du guide.....	1
2. Éléments conceptuels du guide.....	2
2.1 Les difficultés des enseignants à intégrer efficacement les compétences de pensée critique.....	8
2.2 L'approche systémique.....	9
2.3 La méthode d'évaluation dynamique des apprentissages.....	11
2.3.1 Les différents éléments conceptuels de la méthode d'évaluation.....	13
2.4 Synthèse conceptuelle.....	16
3. Passons maintenant à la pratique.....	17
3.1 Prérequis à la mise en œuvre.....	18
3.2 Comment faire un prétest?.....	19
3.3 Comment faire des observations?.....	20
3.4 Quand procéder au posttest?.....	21
4. Glossaire.....	22
5. Bibliographie.....	26
Annexe 1.....	27



Créer ce guide, le manuscrit est visible uniquement dans le but d'alléger la lecture.

PROTOTYPE

## 1. Présentation générale du guide

Plusieurs recherches (Marte et al., 2013; INEQA, 2016; RATTIER, 2012) démontrent que la hausse constante du nombre d'étudiants composant la population étudiante au collégial occasionne de lourdes répercussions, qu'elles soient professionnelles, éducatives, ou personnelles, pour les enseignants, les professionnels des enseignements, particulièrement lors des périodes d'évaluation des apprentissages.

### Qu'est-ce que la clientèle émergente?

La clientèle émergente est composée d'étudiants présentant un ou plusieurs des handicaps invisibles suivants : un trouble d'apprentissage, un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ainsi qu'un trouble de santé mentale. On les appelle ainsi en raison de l'évolution rapide de leur présence.



Les troubles invisibles de fonctionnement chez nos étudiants, par exemple, sont le plus souvent des troubles neurologiques, neurophysiologiques ou psychologiques (Marte et al., 2013). En conséquence, leurs symptômes d'apprentissage invisibles ne sont pas nécessairement liés à leur présence neurologique, en plus d'avoir un impact sur la motricité personnelle. De plus, ces diagnostics cognitifs auraient comme conséquence une déviation de leur motivation et une tendance à vouloir être socialement reconnus, car le manque d'autoévaluation. D'autres, les étudiants ayant un trouble de santé mentale accumulent plus facilement du stress et des angoisses qu'il leur est difficile de gérer et de contrôler. Ils ont également pour les soutenir dans leur relation sociale (Lévesque, Gravel et Tremblay, 2013). En situation d'évaluation, l'anxiété est davantage présente et les effets négatifs sont évidemment plus grands.

5

La diversité des étudiants oblige de réinventer les enseignements à l'ère de leur travail de pédagogues afin d'être en mesure de répondre le plus justement possible aux différents besoins de leur clientèle (Gibb & Dufour, O'Leary et Martineau, 2016). Par conséquent, des ajustements sont requis pour tous, les périodes d'évaluation démontrent une adaptation aux spécificités de certains handicaps, notamment par la mise en place des accommodements de la part des enseignants. Malheureusement, il n'est pas toujours évident que ces accommodements soient, se sentent démotivés et qu'ils ne sont pas suffisamment soutenus. Ce sont des enseignants qui ont travaillé pendant des années pour être efficaces (Marte et al., 2013; Connel, l'expert de l'évaluation, 2015; Tremblay et Martineau, 2012, 2015; Fédération des cégeps, 2015; La Commission de l'évaluation, 2017).

L'adaptation de ce guide fait suite à une recherche que le service a menée pour évaluer la méthode d'évaluation dynamique pour palier les besoins des enseignants, par le personnel enseignant lors de l'évaluation des apprentissages, de la méthode émergente. En effet, cette méthode consiste à une alternance entre évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement, tout en étant évalués lors des périodes d'évaluation certificative. Son utilisation consiste ainsi plusieurs avantages pour les personnes présentant des troubles invisibles, soit aider les étudiants que les enseignants.

Méthode innovatrice qui sert comme démonstration des capacités multiples et potentielles de l'étudiant dans son processus d'apprentissage, et en favorisant la généralisation et le transfert dans des situations variées.



Ce guide consiste donc en un outil conçu pour accompagner et soutenir les enseignants devant comprendre et mettre de l'avant cette méthode d'évaluation.

6





Les conséquences relatives à l'utilisation des évènements sont traditionnellement évaluées de multiples points de vue (évaluation économique, sociale, culturelle, etc.). Cependant, la vision développée par les auteurs de cet ouvrage est que l'évaluation doit être centrée sur la personne évaluée. Cette vision est illustrée par la figure 2.1. La vision développée par les auteurs de cet ouvrage est que l'évaluation doit être centrée sur la personne évaluée. Cette vision est illustrée par la figure 2.1.



Pour pallier les difficultés mentionnées, les auteurs ont développé une approche d'évaluation qui vise à évaluer la performance d'un individu en fonction de ses capacités cognitives, sociales et émotionnelles. Cette approche est illustrée par la figure 2.2.

## 2.2. L'approche d'évaluation

La vision développée par les auteurs de cet ouvrage est que l'évaluation doit être centrée sur la personne évaluée. Cette vision est illustrée par la figure 2.1. La vision développée par les auteurs de cet ouvrage est que l'évaluation doit être centrée sur la personne évaluée. Cette vision est illustrée par la figure 2.1.

Par exemple : l'évaluation des compétences sociales et émotionnelles d'un individu en fonction de ses capacités cognitives, sociales et émotionnelles.

La vision développée par les auteurs de cet ouvrage est que l'évaluation doit être centrée sur la personne évaluée. Cette vision est illustrée par la figure 2.1.

La différenciation pédagogique vise à évaluer la performance d'un individu en fonction de ses capacités cognitives, sociales et émotionnelles. Cette vision est illustrée par la figure 2.2.



Figure 2. Schéma illustrant l'approche d'évaluation en fonction des capacités cognitives, sociales et émotionnelles.

Permet de mieux cerner les enseignements face aux difficultés vécues dans l'évaluation des compétences sociales et émotionnelles.

Source : Bouché (2020)

2.3 La méthode d'évaluation dynamique des apports et des risques

En tant que méthode d'évaluation provenant de l'approche systémique, l'évaluation dynamique (ED) consiste à adresser les enjeux liés à l'adaptation aux changements climatiques (ACC) de manière holistique et intégrée. Elle se caractérise par une approche globale et transversale, qui prend en compte les dimensions sociales, économiques, environnementales et politiques. Elle vise à évaluer l'impact des changements climatiques sur les sociétés humaines et à identifier les vulnérabilités et les opportunités d'adaptation. Elle est basée sur une approche participative et collaborative, qui implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation. Elle est également basée sur une approche scientifique et rigoureuse, qui s'appuie sur des données et des méthodes d'analyse appropriées. Elle est enfin basée sur une approche éthique et transparente, qui vise à garantir l'intégrité et la fiabilité des résultats.



La méthode d'ED s'adresse à l'évaluation de l'impact des changements climatiques sur les sociétés humaines. Elle est basée sur une approche globale et transversale, qui prend en compte les dimensions sociales, économiques, environnementales et politiques. Elle vise à évaluer l'impact des changements climatiques sur les sociétés humaines et à identifier les vulnérabilités et les opportunités d'adaptation. Elle est basée sur une approche participative et collaborative, qui implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation. Elle est également basée sur une approche scientifique et rigoureuse, qui s'appuie sur des données et des méthodes d'analyse appropriées. Elle est enfin basée sur une approche éthique et transparente, qui vise à garantir l'intégrité et la fiabilité des résultats.

La méthode d'ED s'adresse à l'évaluation de l'impact des changements climatiques sur les sociétés humaines. Elle est basée sur une approche globale et transversale, qui prend en compte les dimensions sociales, économiques, environnementales et politiques. Elle vise à évaluer l'impact des changements climatiques sur les sociétés humaines et à identifier les vulnérabilités et les opportunités d'adaptation. Elle est basée sur une approche participative et collaborative, qui implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation. Elle est également basée sur une approche scientifique et rigoureuse, qui s'appuie sur des données et des méthodes d'analyse appropriées. Elle est enfin basée sur une approche éthique et transparente, qui vise à garantir l'intégrité et la fiabilité des résultats.

Tableau 1. Concordance entre les deux approches d'évaluation des apports et des risques

Composantes	Évaluation des apports et des risques dans l'approche par compétences (APC)	Évaluation des apports et des risques dans l'approche systémique (AS)
Fondements	Centrée sur l'apprentissage constructif et l'innovation sociale. Nécessite des outils complémentaires et s'appuie sur les connaissances et l'expérience des acteurs.	Centrée sur l'apprentissage constructif et l'innovation sociale. Nécessite des outils complémentaires et s'appuie sur les connaissances et l'expérience des acteurs.
Le processus d'évaluation	Met en priorité le processus d'apprentissage et d'innovation sociale. Il est basé sur une approche participative et collaborative, qui implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation.	Met en priorité le processus d'apprentissage et d'innovation sociale. Il est basé sur une approche participative et collaborative, qui implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation.
Les outils d'évaluation	Utilise des outils complémentaires et s'appuie sur les connaissances et l'expérience des acteurs.	Utilise des outils complémentaires et s'appuie sur les connaissances et l'expérience des acteurs.
Les acteurs impliqués	Implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation.	Implique les acteurs concernés dans le processus d'évaluation.
Les résultats	Produit des résultats complémentaires et s'appuie sur les connaissances et l'expérience des acteurs.	Produit des résultats complémentaires et s'appuie sur les connaissances et l'expérience des acteurs.

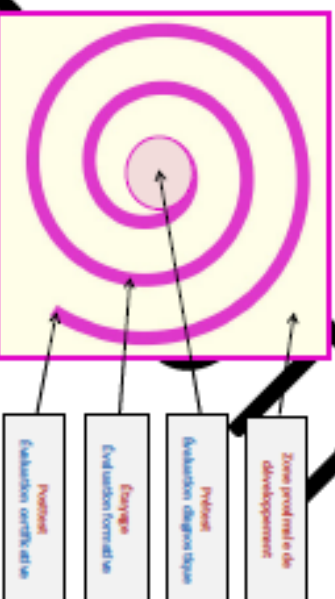
Source : (Bourdeau, 2010)





Par conséquent, question de programmation des apprentissages, nous avons choisi de représenter l'évaluation dynamique en spirale. Comme a proposé par Chauv et al (2006), dans Scahien, 2015), la programmation en spirale « permet aux élèves de relancer dans les apprentissages par un profond élargissement successif » (p. 77), ce qui correspondamment à l'évaluation dynamique. Alors, la figure suivante illustre l'usage des éléments composant la méthode d'évaluation dynamique appliqués dans un exemple de programmation des apprentissages. Les éléments de la spirale se relient entre eux par une boucle continue. Les éléments de la spirale sont représentés par des rectangles et les éléments de la spirale sont représentés par des rectangles et les éléments de la spirale sont représentés par des rectangles.

**Figure 3.** Schéma illustrant les éléments composant la méthode d'évaluation dynamique dans une approche par compétences



Source: Bruner (2000)

pour raisonner l'impact de son genre que l'évaluation d'impact a été proposée. La possibilité de s'adresser, sur cette corde tendue, au large ou au très ciblé des personnes concernées. Dans ce sens, une méthode d'évaluation peut être jugée plus ou moins bonne d'après l'importance ou de moindre des conséquences défavorables, sans doute, de l'ignorance ou de l'absence de connaissances défavorables, sans doute, de l'absence, au sein d'un groupe, de ceux qui pourraient être affectés, mais qui n'ont pas accès à cette connaissance, l'absence de la réalisation d'un risque, en la supposant plausible. Bref, à l'ensemble des évaluations, permet aussi aux enseignants de s'assurer de l'impact de leurs évaluations pour en favoriser la réalisation pour eux.

## 2.4 Synthèse conceptuelle

Notons que dans une analyse d'effort de la force de travail, il est important de distinguer des différences en soi et des différences par soi. La catégorie d'effort de la force de travail est en soi différente de la catégorie de travail en soi. En effet, il s'agit d'efforts qui sont réalisés de façon effective sans nécessairement avoir pour conséquence la production de valeur. Les périodes d'attente, par exemple, sont des efforts de la force de travail, mais ne produisent pas de valeur. Les efforts qui produisent de la valeur sont des efforts de la force de travail, mais ne sont pas des efforts de la force de travail en soi. Les efforts qui produisent de la valeur sont des efforts de la force de travail, mais ne sont pas des efforts de la force de travail en soi.

- ❑ On a relevé les contraintes physiques, c'est-à-dire le degré de mobilité et la part d'usage de son lieu de travail.
- ❑ On a dressé le sentiment d'impact que l'usage du lieu de travail a sur la santé des personnes qui travaillent sur ce lieu.
- ❑ On a triplé les échelons, tout les échelons de même que les décisions ont mesuré en leur l'importance des lieux.
- ❑ On a relevé la participation et les besoins de la population.
- ❑ On a relevé la participation et les besoins de la population.

Notre recherche propose également d'évaluer comment que l'évaluation dynamique offre une alternative à l'évaluation traditionnelle. En effet, cette méthode d'évaluation est dite "continue" car elle permet d'évaluer les performances d'un individu à tout moment de son parcours. Elle est dite "continue" car elle permet d'évaluer les performances d'un individu à tout moment de son parcours. Elle est dite "continue" car elle permet d'évaluer les performances d'un individu à tout moment de son parcours.

À ce niveau, les investissements gouvernementaux dans le FEO :

- El enseña la teoría de estrategias de aprendizaje en desarrollo los conocimientos verbales.
- El estudiante debe de aprender a comprender, darle un lenguaje a sus conocimientos.
- El maestro debe enseñar por donde los estudiantes han estado todo en matemáticas, en ciencias, en los aprendizajes.
- El maestro debe enseñar de la manera de la solución de los problemas.
- El estudiante participa en los efectos del feedback, errores, ante la motivación de aprendizaje la relación.
- El maestro tiene que de la solución de los problemas por parte del estudiante de la solución de la competencia.
- El estudiante debe de la programación del estudiante, así sea de la performance.





### 1.2 Comment faire un prêtre?

**Example of English entries  
with dots**

Afin de pouvoir les  
 utiliser d'urgence et d'évaluation...

- Example of the subadditivity of the profit function is given by

- ✓ **Grille d'observation**
- ✓ **Carte postale**

### Example of good practice of Feature 1

### 1.3 Comment faire de l'éclairage?

**Le guide d'orientation est un ouvrage pratique et utile**

perhaps different governmental arrangements for infrastructure development.

de Couder 2012

experts' past performance did improve the "accuracy" of

What are the above opportunities for the company's success in India?

- author declaration**

Il faut que le désir d'apprendre soit plus grand que la peur de se tromper.<sup>9</sup>

#### 1.4 Quand procéder au posttest?

Au sein de la méthode d'évaluation dynamique, c'est lors de la mise en œuvre de la stratégie d'acquisition qu'il est préférable d'observer les effets de la stratégie d'acquisition sur les performances de l'entreprise. Pour pouvoir ainsi procéder au jugement de la pertinence d'une stratégie d'acquisition, on peut utiliser les critères suivants :

Pour conclure, il est essentiel que les objectifs soient définis en termes pour tous les étudiants. Toutefois, les moyens pour atteindre ces objectifs diffèrent d'un étudiant à l'autre. Par exemple, dans le cas d'un étudiant qui aime lire, il est préférable de lui recommander de se procurer des livres et de consacrer du temps à la lecture. Dans le cas d'un étudiant qui aime travailler seul, il est préférable de lui recommander de se procurer des livres, d'être l'élève dirigeant le cours et de consacrer du temps à la lecture. Dans le cas d'un étudiant qui aime travailler en groupe, il est préférable de lui recommander de se procurer des livres, de travailler en groupe et de consacrer du temps à la lecture. Dans le cas d'un étudiant qui aime travailler seul, il est préférable de lui recommander de se procurer des livres, d'être l'élève dirigeant le cours et de consacrer du temps à la lecture. Dans le cas d'un étudiant qui aime travailler en groupe, il est préférable de lui recommander de se procurer des livres, de travailler en groupe et de consacrer du temps à la lecture.



#### 4. Glossaire

Ce gisier met en évidence les termes importants qui se retrouvent dans la grille de L'Esprit des Éléments et ce même contenu à chaque motif ou tableau du livre (2000).

**Approche par « mini-événements »** : Au proche voisin (ou très proche) de l'élève, on met en place un mini-événement, dont il construit activement son savoir par l'entraide et les échanges. On introduit ainsi des notions de géométrie, d'aritmétique et d'algèbre dans un environnement riche et vivant, où les élèves

**Approche systémique :** Approche globale sur l'organisme, qui définit l'organisme comme un processus dynamique permettant l'adaptation à son environnement. Elle est globale et statique (l'organisme perçu comme un tout et non pas comme une somme de parties).

**Corrigé exercice :** Sans le « et », on ne peut pas dire que tout un être vivant est composé de cellules et d'organes particuliers pour lui-même avec ses propres tâches complexes d'une même manière.

**Évaluation des interventions :** Procédure d'évaluation des soins qui repose sur une démarche progressive de collecte de données, d'interprétation de celles-ci dans le but, d'appliquer les résultats d'apprentissage à la pratique afin d'obtenir un jugement et prendre une décision.

**Évaluation documentaire :** Mesure interactive qui tient compte des différences individuelles et des besoins de l'utilisateur, réalisé en collaboration de l'utilisateur dans son processus d'apprentissage et en utilisant la généralisation et la transfert dans des situations nouvelles.

Zona proibita per i disabili : Ébend usent in ce que l'éoud ant pe ut accompé le seul con la pécise et ce ant il réusit à faire avec un maximum d'assistance.



## 5. Bibliographie

- [illegible]

- [illegible]





## Annexe 1

Nom : \_\_\_\_\_

**...QUESTIONNAIRE POUR M'AIDER À TE CONNAÎTRE...**

Si tu es d'accord, j'aimerais que tu répondes à ces quelques questions.

- 1- Pour toi, la notion d'éducation c'est...  
\_\_\_\_\_
- 2- Comment construis-tu ton dialogue en contact avec tes enfants?  
\_\_\_\_\_
- 3- As-tu bien de temps ton premier stage en tant qu'éducateur ? Pourquoi ?  
\_\_\_\_\_
- 4- Pour toi, le métier d'éducateur c'est...  
\_\_\_\_\_
- 5- Comment te sens-tu une personne avec une et comment te construis-tu ?  
Où ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_
- 6- Après que tu poses des questions pour accéder à quel tu comprends maintenant ?  
Où ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_
- 7- Après que tu aies posé le problème ? Pour des questions en classe ?  
Où ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_
- 8- Problèmes à résoudre mais avec l'équipe ? Pourquoi et comment ? Tu réponds  
Où ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_
- 9- As-tu l'habitude de faire les actions que tu vas demander ?  
Où ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_
- 10- Habituellement, es-tu capable de gérer ton temps entre les enfants ?  
Où ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_
- 11- Connaitre quelques-uns des autres personnels ? Oui ? Non ? Ou tu ne le sais pas ?  
\_\_\_\_\_

Version

27

- 12- Comment construis-tu ton rythme d'apprentissage ?  
Comment la personne des gens ? Plus facile... ? Plus dur... ?  
\_\_\_\_\_
- 13- Es-tu capable de rendre plus ou moins de temps de ton côté le dernier secteur ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 14- Quel est ton objectif principal pour le cours ? Apprentissage et approche ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 15- As-tu déjà vécu une difficulté qui a eu à voir avec l'apprentissage ?  
Non ? Oui ? Oui ? Non ? Oui ? Non ? Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 16- As-tu déjà vécu une difficulté qui a eu à voir avec l'apprentissage ?  
Non ? Oui ? Oui ? Non ? Oui ? Non ? Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 17- As-tu déjà vécu une difficulté qui a eu à voir avec l'apprentissage ?  
Non ? Oui ? Oui ? Non ? Oui ? Non ? Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 18- As-tu déjà vécu une difficulté qui a eu à voir avec l'apprentissage ?  
Non ? Oui ? Oui ? Non ? Oui ? Non ? Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 19- As-tu déjà vécu une difficulté qui a eu à voir avec l'apprentissage ?  
Non ? Oui ? Oui ? Non ? Oui ? Non ? Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_
- 20- Es-tu capable de gérer ton temps entre les enfants ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ? Indicateur : Oui ? Non ?  
\_\_\_\_\_

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ces questions !

Bonne nuit de sommeil !

\* Répondre sans que les questions soient posées par les autres participants à votre intention dans le cadre d'un atelier de formation à l'éducation et à l'apprentissage.

Document de travail - 2018

28



## ANNEXE H. PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE DANS LE CADRE D'UNE MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Dans le cadre de mes études de *Maîtrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche ou d'innovation ou d'analyse critique supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

### 1. TITRE DU PROJET

Élaboration d'un guide d'évaluation dynamique pour des enseignantes et des enseignants du collégial, lors de l'évaluation des compétences des étudiantes et étudiants en situation de handicap

### 2. CHERCHEUSE

Geneviève Brunet

Courriel : genevieve.brunet@cegepmontpetit.ca

### 3. INTRODUCTION

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheuse, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

### 4. DESCRIPTION DU PROJET

Contexte du projet : Plusieurs recherches démontrent une augmentation significative des étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH) au collégial. Cette hausse occasionne de lourdes répercussions sur le quotidien professionnel des enseignantes et des enseignants, particulièrement lors des périodes d'évaluation. Ainsi, le problème sur lequel nous nous penchons dans cet essai concerne leurs difficultés à évaluer efficacement l'atteinte des compétences des EESH. Pour pallier les difficultés rencontrées, nous nous sommes intéressées à l'évaluation dynamique<sup>45</sup> des apprentissages en tant qu'alternative aux évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation certificative. En effet, l'évaluation dynamique comporte plusieurs avantages pour les étudiantes et étudiants présentant des difficultés ainsi que pour

---

<sup>45</sup> En nous basant sur les travaux de Vygotsky (1934/2002), nous définissons l'évaluation dynamique comme une méthode interactive qui tient compte des différences individuelles en démontrant les capacités réelles et potentielles de l'étudiant dans son processus d'apprentissage, et en favorisant la généralisation et le transfert dans des situations variées.

leurs enseignantes et enseignants. Cependant, nous n'avons trouvé aucun outil adapté au collégial pour les soutenir dans l'utilisation de cette méthode d'évaluation.

Objectifs : L'objectif général de l'essai consiste à *Évaluer la pertinence d'un guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial*. Quant à l'objectif spécifique, il correspond à *Élaborer un devis de guide d'évaluation dynamique comme méthode d'évaluation des compétences pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial*.

Méthodologie utilisée : L'approche méthodologique choisie est une recherche qualitative sous le paradigme épistémologique interprétatif. Il s'agit d'une recherche-développement qui vise à concevoir un objet pédagogique, soit un devis de guide d'accompagnement (prototype). Afin de procéder à sa validation, nous souhaitons recruter quatre experts selon des critères précis en fonction des objectifs de la recherche. L'échantillonnage est donc de type intentionnel non probabiliste. Ces experts auront le mandat d'évaluer le prototype d'une vingtaine de pages à l'aide d'un questionnaire numérique suivi d'une entrevue semi-dirigée. En complément à ces outils, un journal de bord structuré est également tenu par la chercheuse.

Période et durée de la collecte de données : La collecte de données aura lieu aux mois de février et mars 2020.

## 5. NATURE DE LA PARTICIPATION

Le questionnaire numérique contenant une dizaine de questions devra être rempli par les experts au courant du mois de février. Au mois de mars, une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 30 minutes (en présence ou à distance) servira à approfondir ou à valider certaines données recueillies dans le questionnaire numérique.

## 6. AVANTAGES À PARTICIPER

En plus de contribuer à la recherche en éducation, les participants pourront acquérir des connaissances concernant la méthode d'évaluation dynamique des apprentissages qui semble particulièrement adaptée aux EESH et qui est compatible avec l'approche par compétences.

## 7. RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Le sujet de notre recherche n'est pas de nature sensible et comprend un niveau très faible de risque pour les participants. Elle est sans danger pour les sphères sociales, physiques et psychologiques.

**8. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ**

Le projet est de nature consensuelle, c'est-à-dire que les participants sont au courant de la teneur du projet et que leur consentement à participer à celui-ci est demandé préalablement. Le caractère confidentiel et anonyme des données recueillies sera assuré en tout temps; les informations seront conservées dans l'ordinateur personnel de la chercheuse et le fichier électronique sera protégé par un mot de passe. Toutes les données, conservées pendant cinq ans et détruites par la suite, ne seront utilisées à aucune autre fin que celles décrites dans ce document. La diffusion des résultats de cette recherche est prévue au sein des programmes d'enseignement intéressés et pourrait aussi faire office lors de présentation dans différents ateliers ou colloques professionnels.

**9. COMPENSATION ET DÉPENSES**

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui ☐

Non ☒

**10. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE**

Les participants sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

**11. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE**

Je certifie avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement et lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Geneviève Brunet

Signature :

Date :

**12. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI**

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Geneviève Brunet.

Nom de la directrice d'essai : Raymonde Gosselin

Signature :

Date :

[Performa@USherbrooke.ca](mailto:Performa@USherbrooke.ca)

**CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT**

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. J'atteste que je suis libre de participer au projet *Élaboration d'un guide d'évaluation dynamique pour des enseignantes et des enseignants du collégial, lors de l'évaluation des compétences des EESH* et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, en le signifiant par avis verbal ou écrit à la chercheuse Geneviève Brunet, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Je soussigné (e), consens à participer à ce projet et je m'engage à respecter la confidentialité des informations qui me seront transmises ainsi que celles qui seront recueillies dans le cadre de la présente étude.

Nom de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Merci pour votre précieuse collaboration!**

## ANNEXE I. QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Dans le cadre de notre essai, nous avons élaboré un guide d'évaluation dynamique pour outiller les enseignantes et les enseignants oeuvrant auprès des EESH au collégial. Le moment est enfin venu de procéder à son évaluation, en tenant compte du fait qu'il s'agit d'un devis, c'est-à-dire un plan général des différents éléments qui composeraient le guide d'accompagnement. À cet effet, nous vous proposons de remplir, en tant qu'expertes, le questionnaire numérique qui suit.

Le questionnaire d'évaluation concerne l'appréciation de chacune des sections qui composent *Le guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique*. Pour faciliter l'évaluation, les sections 1 à 3 du questionnaire correspondent aux mêmes sections du guide. Quant à la section 4 du questionnaire, elle permet d'évaluer l'appréciation générale du guide. Pour répondre à l'ensemble des questions tout en consultant le guide, il vous faudra environ 45 minutes. Toutefois, si vous n'avez pas le temps de le terminer, vous pouvez y revenir plus tard en re cliquant sur le lien qui se trouve dans votre invitation courriel. Nous vous prions de le remplir dans un délai de 2 semaines.

Nous vous rappelons que vos réponses seront strictement confidentielles et les données colligées seront traitées de façon anonyme.

### **Directives pour répondre au questionnaire**

Nous vous invitons à prendre connaissance de l'ensemble du questionnaire avant de le remplir. Par la suite, nous vous proposons de répondre aux questions une section à la fois, en vous référant aux pages ciblés du guide.

Pour chacune des questions, veuillez cocher le choix de réponse correspondant à votre opinion et formuler vos commentaires personnels. Après chaque section, vous pourrez également inscrire vos suggestions afin d'améliorer la conception du guide.

À la toute fin, veuillez cliquer sur « Terminer » pour nous transmettre le questionnaire dûment rempli.

Pour toutes questions, vous pouvez me contacter en tout temps à l'adresse suivante : [genevieve.brunet@cegepmontpetit.ca](mailto:genevieve.brunet@cegepmontpetit.ca).

Merci de votre précieuse collaboration!

**Section 1 : Présentation générale du guide (portant sur les pages 5 à 7)**

Questions	Choix de réponses
1. Quelle est votre appréciation de la <u>pertinence</u> des informations contenues dans cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
2. Quelle est votre appréciation de la <u>clarté</u> des informations contenues dans cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
3. Quelle est votre appréciation de la <u>quantité</u> des informations contenues dans cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
4. Avez-vous des suggestions à formuler par rapport à cette section?	

**Section 2 : Éléments conceptuels du guide (portant sur les pages 8 à 16)**

Questions	Choix de réponses
5. Quelle est votre appréciation de la <u>pertinence</u> des informations contenues dans cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
6. Quelle est votre appréciation de la <u>clarté</u> des informations contenues dans cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
7. Quelle est votre appréciation de la <u>quantité</u> des informations contenues dans cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
8. Avez-vous des suggestions à formuler par rapport à cette section?	

### Section 3 : Éléments pratiques du guide (portant sur les pages 17 à 21)

Questions	Choix de réponses
9. Comment appréciez-vous <u>l'aperçu des informations</u> de cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
10. Comment appréciez-vous <u>l'aperçu de la structure</u> de cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
11. Comment appréciez-vous <u>l'aperçu de l'aspect réflexif sur la pratique professionnelle</u> de cette section?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
12. Avez-vous des suggestions à formuler par rapport à cette section?	

### Section 4 : Appréciation générale du devis (portant sur l'ensemble des pages)

Questions	Choix de réponses
13. Dans l'ensemble du document, comment appréciez-vous la <u>cohérence des informations</u> ?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
14. Dans l'ensemble du document, comment appréciez-vous la <u>cohérence de la structure</u> ?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
15. En général, comment évaluez-vous <u>l'intérêt suscité</u> par le sujet de ce document?	Insatisfaisant Plus ou moins satisfaisant Plutôt satisfaisant Tout à fait satisfaisant
Commentaires :	
16. Avez-vous des suggestions à formuler par rapport à l'ensemble du document?	





## ANNEXE J. CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

### **Ouverture :**

Je voudrais commencer par vous remercier d'avoir accepté cette invitation suite à votre évaluation numérique du devis du *Guide d'accompagnement de la méthode d'évaluation dynamique*. Cet entretien durera un maximum de 30 minutes, mais vous pouvez décider de l'interrompre en tout temps si vous le désirez. Je vous rappelle que les données recueillies seront confidentielles et qu'elles seront colligées de façon anonyme.

### **Objectif :**

Cet entretien sera l'occasion pour vous d'apporter des commentaires plus précis sur certains aspects du devis et pour moi de valider vos perceptions. Je vous propose de suivre l'ordre du questionnaire numérique qui a été basé sur les 3 sections du devis ainsi que son appréciation générale.

#### Section 1 : Présentation générale du guide

Avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter à la suite de votre lecture des pages 5 à 7?

#### Section 2 : Éléments conceptuels du guide

Avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter à la suite de votre lecture des pages 8 à 16?

#### Section 3 : Éléments pratiques du guide

Avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter à la suite de votre lecture des pages 17 à 21?

#### Section 4 : Appréciation générale du devis

Avez-vous des suggestions complémentaires à ajouter concernant l'ensemble du document?

### **Clôture :**

En terminant l'entretien, aimeriez-vous ajouter d'autres commentaires? Encore une fois, je vous remercie grandement de votre participation au projet.



## ANNEXE K. LETTRE D'APPROBATION D'UN PROJET D'ESSAI

19 octobre 2020

Madame Lise Maisonneuve  
Directrice du Service du développement institutionnel et de la recherche  
Cégep Édouard-Montpetit  
945 chemin de Chambly  
Longueuil (Québec) J4H 3M6

Objet : Lettre d'approbation éthique d'un projet d'essai PERFORMA

---

Madame Maisonneuve,

À titre de directrice d'essai de madame **Geneviève Brunet**, je certifie avoir considéré les aspects éthiques de son projet d'essai intitulé ***Élaboration d'un devis de guide d'évaluation dynamique pour des enseignantes et des enseignants du collégial, lors de l'évaluation des compétences des EESH*** et m'être assurée qu'ils respectent les trois principes directeurs formulés dans *l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (ÉPTC 2) et dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Sherbrooke: le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Les aspects éthiques que j'ai abordés avec mon étudiante et approuvés sont présentés dans le *Formulaire d'évaluation éthique des essais* dûment signé qu'elle vous remettra. Par la suite, le projet a reçu un avis du secteur PERFORMA quant à sa conformité éthique. Toutes les modifications demandées par moi-même ou par le secteur PERFORMA ont été discutées avec mon étudiante et sont incluses dans la version finale du projet, dont le résumé, daté du **1<sup>er</sup> février 2020**, vous sera remis.

En particulier, conformément au principe du respect des personnes, je certifie que l'essai de mon étudiante repose sur le consentement libre, éclairé et continu des participants. À cet effet, un formulaire de consentement sera signé par ceux-ci. Il assure un consentement libre et éclairé, pouvant être retiré en tout temps. De plus, toutes les précautions requises par la loi ont été prises concernant la participation d'étudiants mineurs. Je certifie également que les risques d'atteinte à la vie privée des participants ont été réduits au minimum et que des mesures assureront la protection des renseignements recueillis.

En ce qui concerne la préoccupation pour le bien-être, je certifie que les participants ne seront pas exposés à des risques inutiles, que ces derniers sont évalués comme étant sous le seuil du risque minimal et que le projet présente l'équilibre le plus favorable qui soit entre les risques et les bénéfices potentiels pour les participants.

Enfin, conformément au principe de justice, je certifie que ce projet, tout en tenant compte de sa portée et de ses objectifs, vise une sélection inclusive des participants.

Il est entendu qu'aucun conflit d'intérêts apparent, réel ou potentiel relié à ce projet n'a été décelé, divulgué ou porté à ma connaissance. Pour toute information additionnelle, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Veuillez agréer, madame, l'expression de mes salutations distinguées.

---

Inscrire votre nom et vos coordonnées

**ANNEXE L. GUIDE D'INFORMATION DE LA MÉTHODE D'ÉVALUATION  
DYNAMIQUE**

**Guide d'information de la  
méthode d'évaluation dynamique**

**Comment évaluer efficacement les compétences  
des étudiants en situation de handicap selon  
l'approche vygotskienne ?**



**« Le monde est rempli de différences, il ne reste qu'à nous de  
profiter de Cette belle richesse Collective »**

**Geneviève Brunet**

## Table des matières

1. Des changements qui entraînent des difficultés.....	4
1.1 Les difficultés vécues par les étudiants en situation de handicap lors des périodes d'évaluation.....	5
1.2 Les difficultés vécues par les enseignants face à l'évaluation des compétences auprès des étudiants en situation de handicap.....	6
2. La méthode d'évaluation dynamique.....	8
2.1 L'approche vygotskienne.....	8
2.2 Les différents éléments composant l'évaluation dynamique.....	12
2.3 Les impacts de l'évaluation dynamique.....	15
3. Glossaire.....	17
4. Bibliographie.....	18
ANNEXE 1.....	22
ANNEXE 2.....	26
ANNEXE 3.....	27



Dans ce guide, le masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger la lecture.

**Si vous répondez *oui* à une de ces questions, le guide qui suit a été élaboré pour vous!**

Vis-à-vis les étudiants en situation de handicap :

- Avez-vous parfois du mal à appliquer les mesures d'accommodement?
- Avez-vous l'impression que certains étudiants devraient pouvoir bénéficier d'un soutien particulier même s'ils n'ont pas de diagnostic?
- Consacrez-vous beaucoup d'énergie et de temps à rassurer certains étudiants, particulièrement lors des périodes entourant les évaluations?
- Vous êtes-vous déjà demandé jusqu'où vous devriez aller pour soutenir ces étudiants sans que cela se fasse au détriment des autres?
- Avez-vous le désir d'évaluer tous vos étudiants équitablement sans pour autant vous créer une surcharge de travail?



Après la lecture de ce guide, vous comprendrez ce que représente la méthode d'évaluation dynamique et pourquoi il est souhaitable de l'utiliser pour évaluer efficacement les compétences des EESH.

## 1. Des changements qui entraînent des difficultés

Les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur estiment qu'en 2018, un étudiant sur cinq est en situation de handicap dans le réseau scolaire québécois<sup>1</sup>. De ce fait, plusieurs recherches<sup>2</sup> démontrent que la hausse constante de ce nombre d'étudiants occasionne des répercussions sur le quotidien professionnel des enseignants, particulièrement lors des périodes d'évaluation des apprentissages.

Afin de compenser les difficultés respectives des étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH), des mesures d'accommodement sont mises en place. Les plus populaires sont reliées aux périodes d'évaluation comme l'octroi de temps supplémentaire ou l'utilisation d'un local d'examen au centre de services adaptés (CSA)<sup>3</sup>. Toutefois, ces mesures ne sont pas toujours jugées favorables par les étudiants concernés et leurs enseignants, qui les qualifient parfois comme étant contraignantes et insuffisantes pour assurer la qualité des apprentissages<sup>4</sup>. Par exemple, le fait de faire ses examens au CSA n'aide pas l'étudiant à développer ses stratégies d'apprentissage ou ne répond pas à son besoin d'être rassuré plus fréquemment.



D'ailleurs, notre recherche a démontré qu'un des leviers importants dans la réussite consiste à miser sur le rôle joué directement par les enseignants à l'intérieur de leurs classes. Devant ce constat, plusieurs chercheurs<sup>5</sup> ont soulevé l'idée de modifier la façon d'enseigner et d'évaluer les apprentissages dans un contexte d'inclusion afin de « permettre au plus grand nombre de réussir dans les meilleures conditions » (La Grenade, 2017, p. 17).

Un des leviers importants dans la réussite  
consiste à miser sur le rôle joué directement par  
les enseignants à l'intérieur de leurs classes.

<sup>1</sup> Ducharme et Magloire (2018)

<sup>2</sup> Beaudoin (2013), Bergeron (2014), Comité national de rencontre (2013), FNEEQ (2016), Raymond (2012)

<sup>3</sup> Picaud et Richard (2014), Turcotte (2020)

<sup>4</sup> Bergeron et Marchand (2015), Cégep Édouard-Montpetit (2016), Dion (2013), La Grenade et Trépanier (2017)

<sup>5</sup> Alarie et al. (2013), Bergeron (2014), Bergeron et Marchand (2015), Gagnon, Gravel et Tremblay (2013)



### 1.1 Les difficultés vécues par les étudiants en situation de handicap lors des périodes d'évaluation

Des recherches ont démontré que les aspects tant cognitifs qu'affectifs des EESH sont généralement ébranlés<sup>6</sup>. Bien que les limitations de chacun soient différentes, il existe des impacts relativement communs sur leurs capacités d'action.

Entre autres, au niveau cognitif, leur manque de connaissances relatives à la tâche de même que leurs difficultés à sélectionner et à utiliser la stratégie adéquate sont des problématiques qui ressortent fréquemment et qui peuvent nuire au résultat d'une évaluation<sup>7</sup>. De plus, la



réalité de l'enseignement collégial, notamment vis-à-vis l'augmentation de la charge de travail, la diminution de l'encadrement et la séquence des apprentissages, exige une plus grande mobilisation de leurs ressources cognitives<sup>8</sup>. Ainsi, ce qui était efficace comme stratégie d'apprentissage auparavant ne l'est plus toujours. De ce fait,

le rôle du personnel enseignant n'est pas seulement d'enseigner la matière, mais également les stratégies qui pourraient leur être utiles pour réussir leurs études collégiales<sup>9</sup>.

L'existence de schèmes affectifs dysfonctionnels chez ces étudiants nuit également au développement de leurs fonctions cognitives<sup>9</sup>.

Par exemple, l'abondance de leurs pensées négatives de même que l'anticipation émotionnelle fréquente lors des périodes d'évaluation compromettent leur rendement, en plus de restreindre le développement de leur processus métacognitif<sup>9</sup>. En effet, puisque les stratégies cognitives et métacognitives sont internes à tout étudiant, seule la dimension affective de l'apprentissage se retrouve à être exprimée<sup>10</sup>.

En situation d'évaluation, les fonctions cognitives ainsi altérées pour ces étudiants leur ajoutent des difficultés, en plus de complexifier la tâche de leurs enseignants à porter un jugement adéquat sur la compétence réelle qu'ils ont développée.

Par exemple : la mémoire fonctionnelle, la capacité d'attention et la résolution de problèmes.

<sup>6</sup> Hessels et Hessels-Schlatter (2013), Myara (2018), Tourette (2014)

<sup>7</sup> Zourou (2010)

<sup>8</sup> Turcotte (2020)

<sup>9</sup> Dubinsky (2010), Marcotte (2014), Tourette (2014)

<sup>10</sup> Bédard et Louis (2015)

## 1.2 Les difficultés vécues par les enseignants face à l'évaluation des compétences auprès des étudiants en situation de handicap

La diversité des étudiants oblige les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques afin d'être en mesure de répondre le plus justement possible aux différents besoins de leur clientèle. Puisqu'elles doivent être justes et équitables pour tous, les périodes d'évaluation demandent une adaptation aux spécificités de certains handicaps, nécessitant parfois plus que des accommodements. C'est d'ailleurs au sujet des modalités d'évaluation que les enseignants consultent le plus souvent les conseillers des services adaptés avec qui ils travaillent en étroite collaboration<sup>11</sup>. Malgré tout, il ressort de nos recherches que ceux-ci ne se sentent pas suffisamment soutenus, se disent parfois démunis et manquent d'outils pour être efficaces<sup>12</sup>.

Les périodes d'évaluation demandent une adaptation aux spécificités de certains handicaps, nécessitant parfois plus que des accommodements.

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (APC) nécessite également des changements complexes dans les pratiques évaluatives de plusieurs enseignants puisqu'ils doivent mettre en priorité le processus à travers lequel chaque étudiant apprend et viser le développement de compétences contextualisées<sup>13</sup>. En effet, il ne s'agit plus d'utiliser des évaluations traditionnelles ou d'additionner simplement les notes obtenues durant la session, mais plutôt de s'intéresser aux différentes stratégies utilisées par l'étudiant afin de porter un jugement évaluatif au terme de la période d'apprentissage<sup>14</sup>.

Ainsi, le personnel enseignant doit incontestablement se tourner vers des méthodes d'évaluation plus diversifiées dans une pédagogie active sans quoi les impacts sont instantanés<sup>15</sup>. Toutefois, ils ont besoin de pouvoir s'appuyer sur un cadre de référence en matière d'évaluation des apprentissages<sup>16</sup>.



<sup>11</sup> Comité national de rencontre (2013)

<sup>12</sup> Alarie et al. (2013), Chaturvedi (2010), Fédération des cégeps (2015), La Grenade et Trépanier (2017)

<sup>13</sup> Beauchamps (2020), Le Boterf (2015), Leroux (2010)

<sup>14</sup> Sternberg et Grigorenko (2002), Bélec, (2017), Chaumont et Leroux (2018), Leroux et Bélec (2015), Tourette (2014)

<sup>15</sup> Barbeau (2015), Beaulieu (2019), Léonard (2013), Myara (2018), Tourette (2104)

<sup>16</sup> Barbeau (2015), Chaumont (2015), Leroux (2010), Talbot (2015)

Pour pallier les difficultés rencontrées par les enseignants, nous nous sommes intéressées à la méthode d'évaluation dynamique, puisqu'elle est qualifiée comme étant particulièrement pertinente pour les étudiants dont les troubles interfèrent avec les conditions d'évaluation<sup>17</sup>. En effet, nos recherches ont démontré que cette méthode d'évaluation pourrait servir d'appui pour les enseignants désirant adapter leurs pratiques évaluatives auprès des EESH, tout en respectant les fondements de l'approche par compétences.

De plus, cette méthode correspond à une alternative aux évaluations traditionnelles et aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation<sup>17</sup>. Son utilisation comporte ainsi plusieurs avantages pour les personnes présentant des difficultés, soit autant les étudiants que les enseignants. La prochaine section du guide vous décrira la méthode d'évaluation dynamique plus en détail.

Méthode interactive qui tient compte des différences individuelles en démontrant les capacités réelles et potentielles de l'étudiant dans son processus d'apprentissage, et en favorisant la généralisation et le transfert dans des situations variées.



L'objectif de ce guide est de fournir des outils aux enseignants afin qu'ils puissent évaluer le plus efficacement possible les compétences des étudiants en situation de handicap, tout en apportant des changements à leur pratique.

<sup>17</sup> Hessels et Hessels-Schlatter (2013), Tourrette (2014) et Myara (2018)

## 2. La méthode d'évaluation dynamique

### 2.1 L'approche vygotskienne

La méthode d'évaluation dynamique dont il est question dans ce guide provient de l'approche élaborée par le psychologue russe Lev Vygotsky<sup>18</sup>. Cette approche soutient l'idée que l'individu n'est pas seul dans son apprentissage et que ce processus ne peut s'effectuer qu'avec une médiation sociale et culturelle<sup>19</sup>.

Nos recherches ont démontré que c'est en étant en interaction avec les autres qui l'entourent que l'individu va s'approprier progressivement différents outils culturels, comme le langage, les moyens mnémotechniques ou les systèmes de comptage, et ceux-ci deviendront progressivement des outils cognitifs<sup>19</sup>. Nous serions progressivement capables d'apprendre par nous-mêmes d'une manière intentionnelle, car ces outils augmentent nos capacités intellectuelles. L'approche vygotskienne faciliterait donc l'acquisition de ces



fonctions psychiques supérieures, qui sont déterminantes dans la réussite de tout

Par exemple : l'attention volontaire, le contrôle des émotions, la capacité de planifier ou l'autorégulation

individu. En contexte scolaire, le manque de stratégies d'apprentissage (voir Annex A) peut avoir des conséquences à long terme sur l'apprentissage, puisqu'elles servent à effectuer le transfert des apprentissages<sup>20</sup>.

Parallèlement, la vision développementale des émotions et du processus intellectuel est vue comme étant interreliée dans l'approche vygotskienne<sup>21</sup>, ce qui est particulièrement intéressant face aux difficultés vécues par les EESH. Ainsi, cette approche semble représenter un cadre de référence pertinent pour le personnel enseignant désirant évaluer efficacement les compétences des EESH.

<sup>18</sup> Brossard, Fjellkow, Pese et Pagano (2009), Gauthier et Tardif (2017)

<sup>19</sup> Bodrova et Leong (2012), Legendre (2012), Vause (2010)

<sup>20</sup> Bodrova et Leong (2012), Hessels et Hessels-Schlatter (2013)

<sup>21</sup> Rickenmann, Mill et Lagier (2009)



L'élément le plus important de l'approche vygotskienne concerne l'organisation à partir de la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci correspond à un espace dans lequel les apprentissages peuvent donner lieu à un développement, tout en permettant de révéler les compétences et les difficultés de la personne évaluée<sup>22</sup>. En effet, il existe deux niveaux d'activités repérables chez tout être humain et c'est la distance entre les deux qui sert à définir la ZPD<sup>23</sup>. Cette distance est différente d'un étudiant à un autre et est appelée à évoluer au fil du temps. Toutefois, le niveau d'apprentissage souhaité doit obligatoirement se retrouver entre le seuil inférieur et le seuil supérieur de la ZPD, sans quoi cela ne correspond pas au développement possible de l'étudiant. Ainsi, le rôle de l'enseignant sera de lui proposer des tâches ni trop faciles, ni trop difficiles, qui contribueront au développement de ses fonctions psychiques supérieures<sup>24</sup>.

Étendue entre ce que l'étudiant peut accomplir seul d'une façon autonome et ce qu'il réussit à faire avec un maximum d'assistance.

Figure 1. Seuils délimitant la zone proximale de développement

#### Niveau de développement actuel :

Le petit cercle vert détermine ce que l'étudiant maîtrise déjà, les situations dans lesquelles il peut agir avec autonomie. Ce seuil inférieur fait référence aux compétences cognitives et métacognitives qui ont été intériorisées. Les tâches qui se retrouvent dans cette zone seront ainsi ennuyantes et peu inspirantes pour l'étudiant.



#### Niveau de développement potentiel :

La section jaune détermine ce que l'étudiant peut apprendre à maîtriser s'il reçoit l'aide appropriée. Les tâches qui se retrouvent dans cette zone seront stimulantes et engageantes pour lui. Le soutien de l'enseignant sera alors nécessaire et déterminant pour qu'il atteigne ce seuil supérieur. Toutefois, si on le dépasse, le défi sera tout simplement trop grand, entraînant ainsi un risque d'échec ou d'abandon. La ligne rouge est donc la limite à ne pas franchir.



Source : Brunet (2020)

<sup>22</sup> Bodrova et Leong (2012)

<sup>23</sup> Miffre (2013), Tourette (2014), Vygotsky (1934/2002)

<sup>24</sup> Veret, Correa Molina, Nootens et Roberge (2016)

En tant que méthode d'évaluation provenant de l'approche vygotskienne, l'évaluation dynamique consiste « à aider les enseignants à comprendre tant ce qu'un [étudiant] sait que les étapes pédagogiques nécessaires pour encourager son apprentissage ultérieur (Bodrova et Leong, 2012, p. 290). Elle cherche ainsi à développer les stratégies et les processus qui sous-tendent l'apprentissage et la pensée lors des périodes d'évaluation, afin de favoriser la généralisation et le transfert<sup>25</sup>.



La méthode d'évaluation dynamique aide également l'enseignant à cerner les besoins de ses étudiants à travers la progression de leurs apprentissages, tout en offrant des situations d'évaluation plus flexibles dans lesquelles il peut intervenir<sup>26</sup>. En effet, les interventions de l'enseignant sont extrêmement importantes durant le processus d'évaluation dynamique, car elles permettent aux étudiants de « contourner certains déficits [...] qui les empêchent de performer à la hauteur de leur possibilité » (Aldama, Chatenoud, Denaes et Turcotte, 2016, p. 106). C'est donc le potentiel d'apprentissage qui ressortira, car l'étudiant pourra démontrer sa capacité à acquérir de nouveaux apprentissages et à bénéficier d'instructions l'aidant à réaliser la tâche demandée<sup>27</sup>. Ainsi, on peut penser que l'utilisation de cette méthode augmenterait la motivation, maximiserait la réussite, en plus de diminuer les effets des facteurs émotifs tels que la peur de l'échec ou une mauvaise image de soi chez les EESH<sup>28</sup>.

La méthode d'évaluation dynamique aide l'enseignant à cerner les besoins de ses étudiants à travers la progression de leurs apprentissages, tout en offrant des situations d'évaluation plus flexibles dans lesquelles il peut intervenir.

Somme toute, nos recherches ont démontré que l'évaluation des apprentissages selon l'approche vygotskienne concorde bien avec l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences. Le tableau 1 représente ainsi le comparatif entre les deux approches au regard de l'évaluation des apprentissages.

<sup>25</sup> Bodrova et Leong (2012), Hessel et Hessel-Schlatter (2013)

<sup>26</sup> Yourette (2014), Zourou (2010)

<sup>27</sup> Bodrova et Leong (2012), Myara (2018)

<sup>28</sup> Hessel et Hessel-Schlatter (2013)

**Tableau 1. Comparaison entre les deux approches au regard de l'évaluation des apprentissages**

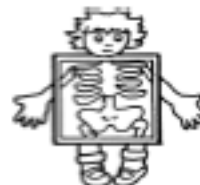
Composantes	Évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences	Évaluation des apprentissages dans l'approche vygotskienne
<b>Fondements</b>	Centrée sur l'apprenant où il construit activement son savoir	Centrée sur l'apprenant selon sa zone proximale de développement
	Nécessite des tâches complexes, contextualisées et signifiantes en combinant l'évaluation et l'apprentissage	Nécessite des tâches développementales d'un niveau approprié en combinant l'évaluation et l'enseignement
	Dans un environnement riche en interactions sociales	Dans un contexte social et culturel interactif
<b>Notion d'évaluation</b>	<b>Le personnel enseignant :</b>	
	Met en priorité le processus d'apprentissage dans une perspective d'accompagnement	Met en priorité le processus de développement dans une perspective de médiation éducative
	Agit en tant que conseiller en formulant une rétroaction fréquente	Intervient activement en fournissant de l'assistance selon les besoins
	Base son jugement professionnel sur l'appréciation des traces qualitatives collectées	Base son jugement professionnel sur l'observation du potentiel d'apprentissage
	Mesure le degré d'acquisition de la compétence visée en fonction des niveaux d'apprentissage atteints	Évalue le niveau de développement de la compétence visée en fonction du rendement réel maximal démontré
	Prend une décision pédagogique selon les objectifs et standards requis	Prend une décision pédagogique selon les différences individuelles de chacun
	<b>L'apprenant :</b>	
	Mobilise progressivement ses ressources internes et externes pour manifester ses performances	Mobilise progressivement ses fonctions psychiques supérieures pour manifester son esprit critique
	Apprend à utiliser son raisonnement et à se responsabiliser	Développe ses capacités cognitives et son autonomie intentionnellement
	Démontre son savoir-agir complexe par l'intégration de ses apprentissages au sein d'une même famille de situations	Démontre son potentiel d'apprentissage par la généralisation et le transfert exprimés dans des situations variées

Source : Brunet (2020)

## 2.2 Les différents éléments composant l'évaluation dynamique

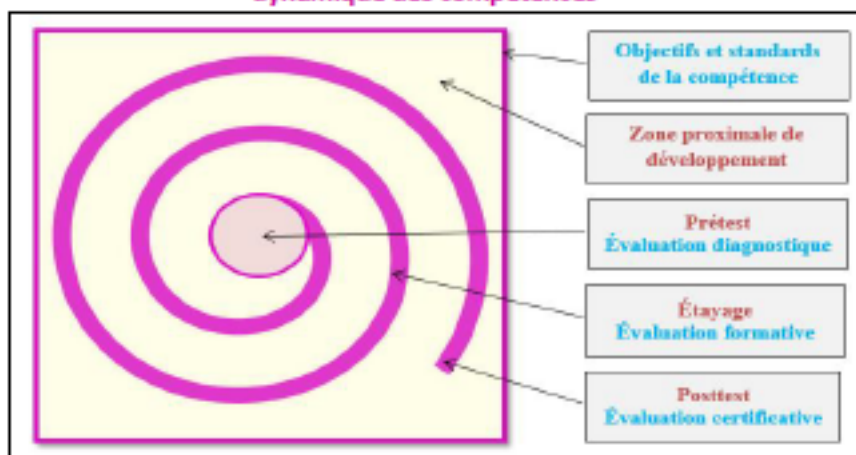
Le processus d'évaluation dynamique que nous présentons comporte 3 étapes successives à travers lesquelles le personnel enseignant accompagnera chaque étudiant. C'est la délimitation de la zone proximale de développement qui vous aidera à adapter votre soutien au contexte précis de chacun. Pour vous aider à déterminer leur ZPD respective, posez-vous les 3 questions suivantes :

1. Quelles sont les tâches que l'étudiant est capable de résoudre seul ?  
Pour répondre à cette question, vous devrez procéder au prétest, c'est-à-dire prendre au moins une radiographie du point de départ de chaque étudiant.
2. Quel est le soutien dont l'étudiant aura besoin pour arriver à être prêt ? Il s'agira ici de faire de l'étaillage jusqu'à ce qu'il devienne autonome. Vous devez évidemment penser au contenu du cours, mais aussi aux stratégies cognitives nécessaires pour le maîtriser.
3. Quel est le niveau de développement de la compétence à atteindre (objectif terminal du cours) ? C'est le cadre à partir duquel vous devrez procéder au posttest.



La figure suivante illustre les éléments composant la méthode d'évaluation dynamique (en rouge) appliquée dans une approche par compétences (en bleu). Le mélange entre les deux crée une spirale mauve, représentative de l'évaluation dynamique des compétences.

Figure 3. Schéma illustrant les éléments de la méthode d'évaluation dynamique des compétences



Source : Brunet (2020)



### 2.2.1 Comment faire un prétest?

Pour connaître la ZPD de chaque étudiant, il est indispensable de bien cibler leur niveau de développement actuel en s'interrogeant sur leurs acquis par le biais d'un prétest. Pour ce faire, il sera nécessaire de mesurer les « structures de connaissances spécifiques [...] afin de leur fournir des rétroactions sur leurs points forts et leurs faiblesses cognitives » (Duong Thi, 2018, p. 7). Ceci permettra d'ailleurs à l'étudiant d'avoir une vision d'ensemble du cours à venir et de procéder à une autoévaluation de ses connaissances et de ses capacités.



Vous avez le choix parmi de nombreux outils pour définir les forces et les faiblesses de chaque étudiant en prévention d'un apprentissage. Par exemple, le prétest peut se faire en prenant le temps d'analyser leurs travaux antérieurs. Toutefois, vous devez également vous intéresser aux éléments externes de l'apprentissage comme les interventions pédagogiques ou les caractéristiques de l'environnement, ainsi qu'aux éléments internes comme les styles d'apprentissages des étudiants, leur situation familiale, leurs problèmes de santé, leurs intérêts ou encore leurs attentes<sup>29</sup>.

### 2.2.2 Comment faire de l'étayage?

Pour commencer, il est nécessaire d'avoir préalablement une bonne connaissance de chacun, d'être capable de susciter leur motivation, d'avoir bâti une relation de confiance réciproque, en plus de veiller à établir et à maintenir un climat d'apprentissage adéquat<sup>30</sup>. Évidemment, il y a plusieurs façons de faire de l'étayage selon le contexte. Toutefois, il ne s'agit pas de faire la même chose au même moment pour tous les étudiants. Dans une évaluation dynamique, vous devez soutenir l'étudiant de manière explicite ou implicite, tout en développant une relation d'interaction avec lui.



Voici quelques suggestions de régulation externe :

- Préciser les règles et les stratégies nécessaires, reformuler une consigne, encourager l'étudiant à démontrer ses connaissances oralement, l'assister dans son autoévaluation.

<sup>29</sup> Duong Thi (2018)

<sup>30</sup> Cloutier (2012)

L'évaluation dynamique est considérée une méthode interactive, car on demande au personnel enseignant d'intervenir activement durant le processus en fournissant à l'étudiant de l'assistance afin de lui permettre de donner son rendement optimal. Cette façon de faire, qu'on appelle l'étayage, est l'élément central d'une évaluation dynamique. Pour accompagner un étudiant efficacement, l'enseignant doit être capable de s'adapter à ses réactions en le soutenant dans l'action<sup>31</sup>. De prime abord, la tâche de l'enseignant est de lui permettre de comprendre ses apprentissages et ensuite de lui donner la possibilité de les contrôler tout en étant actif<sup>32</sup>. Ultimement, chaque étudiant réussira à s'approprier ses apprentissages. L'enseignant doit donc savoir arrêter son assistance dès que le travail peut se faire de façon autonome<sup>30</sup>. Parallèlement, l'étudiant doit lui indiquer lorsqu'il est prêt à faire la tâche seul.

### 2.2.3 Quand procéder au posttest?

Au sens de la méthode d'évaluation dynamique, c'est lorsqu'un étudiant est capable d'utiliser les stratégies acquises qu'il est prêt à démontrer ses apprentissages. Vous pouvez ainsi procéder au jugement de sa démarche d'appropriation des compétences par le biais d'un posttest. C'est donc le retour du travail en situation d'autonomie dans un niveau de développement supérieur qui correspond au moment propice pour procéder au posttest<sup>33</sup>. L'étudiant a appris à surmonter la difficulté, à reconnaître la procédure appropriée et à s'élever un cran au-dessus de lui-même. Il est passé d'une régulation externe à une interne et il est prêt à démontrer son degré d'acquisition de la compétence.



Pour ce faire, il est essentiel que les objectifs d'apprentissage soient les mêmes pour tous les étudiants. Toutefois, les moyens pour les atteindre n'ont pas besoin d'être communs. Par exemple, dans le cadre d'un travail d'analyse, vous pouvez laisser le choix aux étudiants de vous le remettre dans un format standard papier ou encore sous forme audio et/ou vidéo. Ainsi, l'étudiant choisira le « contenant » du travail qui lui convient le mieux, mais le « contenu » de celui-ci devra répondre aux mêmes exigences pour tous.

<sup>31</sup> Cloutier (2012)

<sup>32</sup> Brookhart (2012)

<sup>33</sup> Miffre (2013)

### 2.3 Les impacts de l'évaluation dynamique

Notre recherche nous permet de présenter que l'évaluation dynamique pourrait représenter une alternative aux évaluations traditionnelles<sup>34</sup>. En effet, cette méthode d'évaluation se distingue des pratiques classiques par deux principales caractéristiques : la nature de ce qui est évalué ainsi que le rôle de l'enseignant. À ce niveau, nous relevons les avantages généraux suivants :

- ✓ Elle favorise le transfert des stratégies d'apprentissage en développant les fonctions cognitives essentielles.
- ✓ Elle respecte le rythme d'apprentissage et de compréhension, car elle encourage davantage les essais et les erreurs.
- ✓ Elle apporte des repères pour cerner les potentialités des étudiants tout en maintenant un climat propice aux apprentissages.
- ✓ Elle diminue le risque de biais liés au processus d'évaluation et de jugement.
- ✓ Elle diminue l'anticipation et les effets des facteurs émotifs, améliore la motivation et augmente la réussite.
- ✓ Elle réduit le nombre d'évaluations nécessaires pour juger du niveau d'acquisition de la compétence.
- ✓ Elle cible davantage la progression de l'étudiant au lieu de la performance.

Notre recherche nous permet également de supposer que l'évaluation dynamique pourrait correspondre à une alternative aux mesures d'accommodement devant être mises en place lors des périodes d'évaluation auprès des EESH. En effet, elle insiste sur l'intervention active de l'enseignant durant tout le processus d'évaluation afin de permettre à chaque étudiant, soutenu individuellement, de donner son rendement optimal<sup>35</sup>. À ce niveau, nous relevons les avantages généraux suivants :

- ✓ Elle diminue les contraintes physiques, car elle s'applique en classe et ne requiert pas l'utilisation de locaux à part.
- ✓ Elle diminue le sentiment d'iniquité que l'enseignant a parfois face au fait de donner plus de temps à certains étudiants.
- ✓ Elle implique activement tous les enseignants de même que les étudiants concernés en leur fournissant des balises.
- ✓ Elle diminue la perception négative et le jugement défavorable perçut par certains étudiants quant à leurs mesures d'accommodement.

<sup>34</sup> Hessels et Hessels-Schletter (2013), Tourrette (2014), Myara (2018)

<sup>35</sup> Bodrova et Leong (2012), Hessels et Hessels-Schletter (2013)

Toutefois, la mise en œuvre de cet enseignement adapté peut exiger un temps d'adaptation pour le personnel enseignant qui ne détient pas de formation pédagogique<sup>36</sup>. De plus, un enseignant pourrait trouver difficile « d'équilibrer son travail entre le fait de laisser [l'étudiant] construire ses connaissances de façon autonome [...] en même temps que de l'amener à un degré de maîtrise de compétences comme prescrit par le programme » (Gauthier et Tardif, 2017, p. 217).

Finalement, nous considérons essentiel de souligner que l'évaluation dynamique s'applique à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, car elle considère les différences individuelles de chacun<sup>37</sup>. Dans ce sens, cette méthode d'évaluation peut être appliquée auprès des allophones, auprès de celles et ceux issus de l'immigration ou de milieux socioéconomiques défavorisés, auprès d'étudiantes ou d'étudiants en difficulté, mais sans diagnostic, ainsi qu'auprès de celles et ceux qui ne démontrent aucune problématique particulière. La méthode d'évaluation dynamique, en plus d'apporter plusieurs bénéfices à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, permet également aux enseignantes et aux enseignants de s'assurer de l'équité dans leurs évaluations tout en favorisant la réussite pour tous<sup>38</sup>. Cette méthode fait donc référence à de la différenciation pédagogique<sup>39</sup> et à une pratique inclusive<sup>40</sup>.

*Êtes-vous prêts à partir à l'aventure?*



**Pour en savoir plus sur le sujet :**

- Site *Étudiant Plus + Résultat Plus* pour mieux comprendre les étudiants et leurs difficultés, repéré au <https://plus.ccmid.qc.ca/index.html>
- Vidéo sur la taxonomie de Bloom et la zone proximale de développement : Lalonde, MA. (2014). *Viser plus haut : Bloom et Vygotski dans la classe*. Recit provincial service for general adult education, repérée à <https://youtu.be/xxW67kvG28>
- Texte sur l'évaluation diagnostique comme source d'information : Mondor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours, *Pédagogie collégiale*, 30 (4), 47-51, repéré à [http://plememondor.net/images/Tex\\_Diag.pdf](http://plememondor.net/images/Tex_Diag.pdf)
- Vidéo sur les fonctions de l'étayage : Édu Carré. (2019). *6 fonctions d'étayage-Bruner-Pédagogie*, repérée à <https://youtu.be/d3G42gY9pb0>

<sup>36</sup> Bergeron et Marchand (2005), Ducharme et Montminy (2012)

<sup>37</sup> Hessels et Hessels-Schlatter (2013), Myara (2018)

<sup>38</sup> Bodrova et Leong (2012), Turcotte (2014)

<sup>39</sup> Lids et Gindis (2009), Tardif (2006)

<sup>40</sup> La Grenade (2017), Lessard (2018)

### 3. Glossaire

Ce glossaire identifie les termes importants qui se retrouvent dans le guide. Les définitions correspondant à chaque mot sont issues de l'essai de Brunet (2020).

Approche par compétences : Approche centrée sur l'apprenant qui mise sur la manière dont il construit activement son savoir par l'entremise de tâches complexes, contextualisées et signifiantes dans un environnement riche en interactions sociales.

Approche vygotkienne : Approche centrée sur l'apprenant qui définit l'apprentissage comme un processus dynamique permettant le développement à l'intérieur d'une zone proximale et suscitant l'interaction par une médiation sociale et culturelle.

Compétence : Savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille.

Évaluation des compétences : Processus intégrant la mesure qui repose sur une démarche progressive de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'étudiant pour porter un jugement et prendre une décision.

Évaluation dynamique : Méthode interactive qui tient compte des différences individuelles en démontrant les capacités réelles et potentielles de l'étudiant dans son processus d'apprentissage, et en favorisant la généralisation et le transfert dans des situations variées.

Zone proximale de développement : Étendue entre ce que l'étudiant peut accomplir seul d'une façon autonome et ce dont il réussit à faire avec un maximum d'assistance.



## 4. Bibliographie

- Alarie, D., Beaumont, J., Lavallée, C., Le May, S., Macé, A.L., Raymond, O., Roy, C. et Trifiro, H. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!* Comité interordres des nouvelles populations en situation de handicap. Montréal, Canada.
- Aldama, R., Chateaufort, C., Denes, C. et Turcotte, C. (2016). Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 101-121.
- Baribeau, A. (2013). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Beauchamps, M. (2020). *Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel*. (Essai de doctorat inédit), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Université d'Ottawa. Repéré à <http://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca/respect/files/accessibiliteguide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>
- Beaulieu, M. (2019). *Les examens et les mesures d'accommodement : un duo inséparable*. Université de Sherbrooke. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/xst/veille/perspectives-xst/numeros-precedents/octobre-2019/avec-classe/>
- Bédard, D. et Louis, R. (2013). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 23-63). Montréal, Canada : Association québécoise de la pédagogie collégiale.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bélec, C. (2017). Pourquoi évaluer? *Revue Pédagogie Collégiale*, 30(4), 10-16.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18, 1-27.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Traduction de la 2<sup>e</sup> éd. de *Tools of the mind* publiée en 2007)

- Brossard, M., Fijalkow, J., Pasa, L. et Ragano, S. (2009). Introduction. Dans S. Ragano (dir.). *Didactique : approche vygotkienne* (p. 7-10). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Brookhart, S.M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Brunet, G. (2020). *Élaboration d'un devis de guide d'évaluation dynamique pour des enseignantes et des enseignants du collégial, lors de l'évaluation des compétences de la clientèle émergente*. (Essai de maîtrise inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Cégep Édouard-Montpetit (CEM). (2016). *Portrait de la situation de l'intégration des étudiants en situation de handicap*. Longueuil, Canada : Cégep Édouard-Montpetit.
- Chaturvedi, A. (2010). *Universal Design for Instruction for Students with Disabilities at the Postsecondary Level*. (Thèse de doctorat), University of Arkansas. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED521279>
- Chaumont, M. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans plus d'un cours au collégial*. (Essai de maîtrise inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Chaumont, M. et Leroux, J.L. (2018). Le jugement évaluatif. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Comité national de rencontre (CNR). (2013). *La présence de la population étudiante ayant des besoins particuliers (PEBP) et son impact sur la charge d'enseignement*. Rapport des travaux du comité national de rencontre, avril 2013. Repéré à <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnc/rapportsdes-comites/>
- Dion, M.C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Document synthèse. Montréal, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Duong Thi, D.T. (2018). *Modélisation, élaboration et évaluation de rapports à visée diagnostique des données du PIRLS 2011*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Fédération des cégeps. (2013). *Mémoire de la fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse*. Repéré à <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2013/federation-descegeps.pdf>

- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ). (2016). *Guide concernant la population étudiante en situation de handicap*. Québec, Canada : Centrale nationale syndicale.
- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie : petite enfance, scolaire, collégiale*. Jonquière, Canada : Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (Éds) (2013). *Évaluation et intervention auprès d'élèves en difficulté*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- La Grenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 20-22. Repéré à [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/la\\_grenade\\_trepanier-vol\\_30-2.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/la_grenade_trepanier-vol_30-2.pdf)
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions Eyrolles.
- Legendre, M.-F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 218-234). Montréal, Canada : Gaétan Morin éditeur.
- Léonard, R. (2013). *L'intégration des enfants handicapés ou en difficulté*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Ste-Justine.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe, Canada : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 63-104). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lidz, C.S. et Gindis, B. (2009). Évaluation dynamique et fonction cognitives en cours d'évolution chez l'enfant. Dans A. Kozulin, Gindis, B., Ageyev, V.S. et Miller, S.M. (dir.), *Vygotski et l'éducation* (p. 93-113). Paris, France : Éditions RETZ.
- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études postsecondaires. Dans L. Ménard et St-Pierr, L. (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 301-328). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Miffre, L. (2013). *Se former avec Vygotsky*. Pessac, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Myara, N. (2018). L'évaluation dynamique : son utilité et son importance! *Vivre le Primaire*, 31(3), 83-88.
- Pécaud, M.C. et Richard, É. (2014). « Populations émergentes » dans le réseau collégial privé : état de la situation et mesures adaptées offertes. Montréal, Canada : Association des collèges privés du Québec.



- Raymond, O. (2012). Panorama d'un projet interordres. Les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. *Pédagogie collégiale*, 23(4), 16-19.
- Rensud, K., Guillemette, F. et Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la zone proche de développement des étudiants dans son enseignement. *Pédagogie universitaire*, 5(1), 1-2.
- Rickenmann, R., Milé, T. et Lagier, C. (2009) La construction sociale de l'expérience esthétique : analyse clinique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique. Dans S. Ragano (dir.). *Didactique : approche vygotskienne* (p. 13-24). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Sternberg, R.J. et Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge, Royaume-Uni : University of Cambridge.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Édition La Chenelière.
- Talbot, N. (2013). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Turcotte, J. (2020). *La réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : est-ce que les stratégies d'étude employées sont efficaces?* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.
- Tourette, C. (2014). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris, France : Centre de psychologie appliquée.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 81, 3-26.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19, 88-110.
- Vygotski, L.S. (1934/2002). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Zourou, F. (2010). *Caractérisation de profils d'enfants avec Troubles spécifiques du langage et apprentissage de la lecture-écriture* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.

## ANNEXE 1

### Taxonomie des stratégies d'apprentissage

#### DÉFINITION

« En contexte scolaire, une stratégie d'apprentissage est une **catégorie d'actions** métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (Bégin, 2008).

#### Taxonomie des stratégies d'apprentissage

(Bégin, 2008)

##### Stratégies métacognitives

Anticiper  
S'autoréguler

##### Stratégies cognitives

###### De traitement

Sélectionner  
Répéter  
Décomposer  
Comparer  
Élaborer  
Organiser

###### D'exécution

Évaluer  
Vérifier  
Produire  
Traduire

Tableau 1 TAXONOMIE DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	
Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p><b>Anticiper</b> : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;</li> <li>• Considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;</li> <li>• Créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;</li> <li>• Planifier ;</li> <li>• Émettre des hypothèses</li> </ul>
<p><b>S'autoréguler</b> : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;</li> <li>• Contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;</li> <li>• Juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources ;</li> <li>• S'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;</li> <li>• S'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.</li> </ul>

Tableau 2

## TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES DE TRAITEMENT

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<b>Sélectionner</b> : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	-Noter; -souligner; -surligner; -encadrer; -écrire; -lire, etc.
<b>Répéter</b> : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes	-Redire plusieurs fois à haute voix; -redire mentalement plusieurs fois; -réécrire plusieurs fois; -relire plusieurs fois; -réviser, etc.
<b>Décomposer</b> : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	-Séparer en petites parties; -Identifier les composantes, les caractéristiques; -défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures, etc.
<b>Comparer</b> : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	-Rechercher des différences; -rechercher des ressemblances ou similitudes; -rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal, etc.); -rechercher des rapports d'importance; -rechercher des rapports d'ordre ou de séquence; etc.
<b>Élaborer</b> : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	-Paraphraser; -formuler des exemples; -créer des analogies; etc.
<b>Organiser</b> : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	-Créer ou appliquer une mnémotechnique; -construire des schémas; -construire des diagrammes ou des tableaux; -regrouper en fonction de caractéristiques; -regrouper par classes ou ensembles; etc.

Tableau 3 TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES D'EXÉCUTION	
Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p><b>Évaluer*</b> : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.</p> <p><b>Vérifier</b> : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.</p> <p><b>Produire</b> : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.</p> <p><b>Traduire (vulgariser)</b> : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.</p>	<p>-Déterminer la valeur des éléments; -comparer les rapports; -estimer; -identifier l'importance relative; etc.</p> <p>-Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles; -confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés; etc.</p> <p>-Écrire; -dire à voix haute; -dessiner; etc.</p> <p>-Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) -développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique; -ajuster la production en fonction de critères déterminés.</p>
<p>*Ce qui distingue la stratégie cognitive d'évaluation d'une action juger pour la stratégie d'investigation, c'est que la stratégie d'évaluer n'est pas orientée vers l'acquisition d'une meilleure connaissance de son propre processus cognitif, non plus que pour une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. L'action vise plutôt l'arrêté ou la détermination d'une valeur ou de rapports qui se situent en dehors du regard de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres connaissances.</p>	

Tiré de Bégin, 2008, p. 47 à 67

## ANNEXE 2

### Mise en situation

Frédéric, enseignant universitaire en mathématiques, veut amener ses étudiants à un niveau de compétence élevé sans faire de compromis avec les exigences du programme dans lequel est situé son cours. Certains étudiants de la cohorte précédente lui ont fait remarquer que, lors des démonstrations en classe, le processus de résolution de problème semblait relativement simple, mais que, une fois seuls à la maison, ils n'arrivaient pas à résoudre les problèmes complexes. Frédéric se demande comment aider les étudiants à progresser dans leurs apprentissages pour leur donner les moyens de réussir des problèmes complexes. Sa collègue Catherine lui suggère de faire vivre une réussite aux étudiants en les accompagnant pour la réalisation d'une tâche plutôt simple. Ainsi, ils prendront conscience de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils sont capables de faire. Aussi, Catherine explique qu'elle retire son aide à mesure que les étudiants progressent dans la réussite d'une tâche d'un certain niveau de difficulté et qu'elle ajoute du soutien à mesure qu'elle leur offre des défis plus difficiles à réussir. Frédéric se sent conforté dans sa volonté d'aider les étudiants en respectant la nécessité d'une progression dans les exigences.

### Comment tenir compte de la ZPD et faire progresser les apprenants

La progression des étudiants est favorisée par une certaine progression dans l'intervention de l'enseignant. On peut théoriquement découper cette progression en différentes étapes :

1. L'enseignant donne une tâche plutôt facile sans qu'elle le soit trop. Ainsi, il fait vivre une expérience de réussite qui augmente la confiance des étudiants en leurs capacités à réussir des tâches d'apprentissage d'un certain niveau.
2. L'enseignant augmente la difficulté des tâches demandées (sans que celles-ci soient trop difficiles), de même que l'aide aux étudiants de façon proportionnelle. Les étudiants peuvent s'entraider.
3. L'enseignant apporte de l'aide jusqu'à ce que les étudiants réussissent la tâche. L'aide consiste essentiellement à expliquer la tâche, à faire de la pratique guidée en enseignant des stratégies d'amélioration des processus d'apprentissage et des stratégies de correction des erreurs, et à accompagner la pratique autonome des étudiants.
4. L'enseignant fait expérimenter la réussite plusieurs fois en donnant des tâches différentes, mais de mêmes niveaux d'exigence et tout en retirant progressivement son aide. Ainsi, les étudiants expérimentent leurs capacités à réussir la tâche de manière autonome et avec une facilité de plus en plus grande.
5. Lorsque la tâche devient facile, l'enseignant donne une tâche plus difficile et augmente son aide en conséquence. Dès lors, c'est la ZPD de l'étudiant qui se déplace en avançant vers des tâches de plus en plus exigeantes, ouvrant ainsi des possibilités de développement supérieur, c'est-à-dire des défis qui auparavant auraient mené à un échec, mais qui, ici, vont mener à une réussite.

Exemple tiré de Rensud, Guillemette et Leblanc, 2016, p. 1-2



## ANNEXE 3

### EXEMPLE D'ÉVALUATION DYNAMIQUE

L'élève, que je nommerai Anaïs, devait copier la figure complexe de Rey ci-dessous. Une fois copiée, Anaïs devait reproduire la figure de mémoire (sans voir la copie originale). Anaïs a obtenu 18/36; son résultat a été en dessous de la moyenne et sa façon de reproduire la figure démontre un manque d'organisation. Toutefois, après être intervenue, Anaïs a obtenu 35/36 et a démontré ses capacités à appliquer des stratégies organisationnelles. Lorsque je suis intervenue, j'ai surtout employé l'interrogation et l'échafaudage.

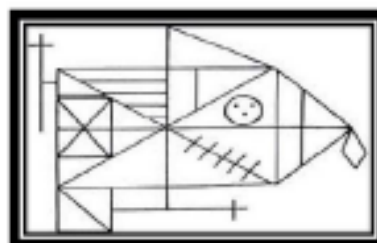
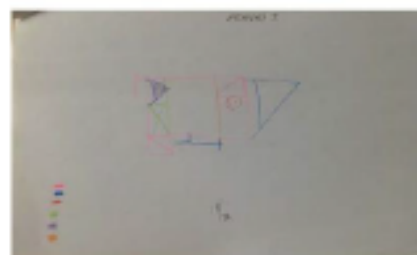


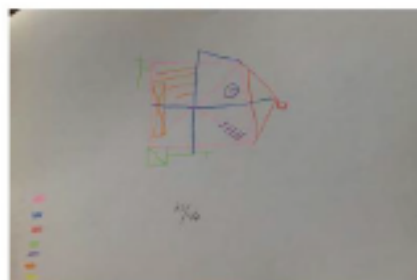
Figure complexe de Rey

J'ai notamment demandé à Anaïs d'employer les stratégies cognitives suivantes :

- Explorer : examiner méthodiquement et systématiquement l'information.
- Décrire : énoncer ce qu'elle voit.
- Dénommer : donner ou utiliser les mots et les concepts pouvant décrire adéquatement ce qu'elle voit.
- Caractériser les données; c'est-à-dire de qualifier et de quantifier ce qu'elle observait.
- Planifier : Anaïs devait me donner un plan que l'on pourrait suivre pour bien reproduire la figure. Je lui ai précisé qu'un plan contient toujours un point de départ et une fin. Anaïs a choisi de commencer par les grandes formes et de terminer par les petites. Je lui ai dit qu'il serait avantageux de suivre un ordre et elle a choisi d'aller dans le sens de l'horloge.



Copie Mémoire 1 (performance de l'élève sans aide)



Copie Mémoire 2 (performance de l'élève après une séance de 5 minutes)

Exemple adapté de Myara, 2018, p. 86-87